



Niemi Reetta

Luokanopettajien kertomuksia työssä jaksamisestaan COVID-19-pandemian aikaisessa etäopetuksessa

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajankoulutus  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajien kertomuksia työssä jaksamisestaan COVID-19-pandemian aikaisessa etäopetuksessa. (Reetta Niemi)

Pro Gradu -tutkielma, 85 sivua, 3 liitesivua  
huhtikuu 2021

---

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan perusopetuksen luokanopettajien työssä jaksamista kevään 2020 etäopetusjakson ajalta. Tutkimustehtävänä on selvittää mitä luokanopettajat kertovat omasta työssä jaksamisestaan etäopetusjakson, eli 18.3. – 14.5.2020 väliseltä ajalta. Tavoitteena on selvittää, mitkä etäopetusjakson aikaiset tapahtumat, tilanteet ja teot kuormittivat tai edistivät ja tukivat luokanopettajien työssä jaksamista.

Luokanopettajien työssä jaksamisesta kevään 2020 etäopetuksen ajalta on vielä melko vähän tehty laadullista tutkimusta. Tutkimusaiheen valinta perustuu ajankohtaisuuteen, mutta taustalla vaikuttavat myös henkilökohtaiset intressit tutkimusaihetta kohtaan. Tutkimuksen kontekstina tarkastellaan luokanopettajan työtä ja etäopetusta. Tutkimuskohteenä tarkastellaan työssä jaksamista. Nämä kolme osa-aluetta muodostavat tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen.

Tutkimus nojautuu kerronnalliseen tutkimusmenetelmään ja tutkimusaineisto koostuu yksilöhaastatteluista. Haastatteluun osallistui neljä kokenutta naisluokanopettajaa, jotka kevään 2020 etäopetusjakson aikaan etäopettivat 1.–3. luokan oppilaita. Haastattelussa yhdistettiin puolistrukturoidun haastattelun ja teemahaastattelun piirteitä. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin sekä narratiivista että narratiivien analyysia. Narratiivisen analyysin avulla luokanopettajien kertomuksista rakennettiin uudet kertomukset ja narratiivien analyysin avulla luokiteltiin luokanopettajien kokemuksia omasta työssä jaksamisesta teemoittain.

Tulosten mukaan voidaan sanoa, ettei kaikkien luokanopettajien työssä jaksaminen heikentynyt etäopetusjakson aikana. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että luokanopettajien työssä jaksaminen on yksilöllinen kokemus. Tulokset osoittavat, että luokanopettajien työssä jaksamiseen osallistuvat niin yksilölliset, työn sisäiset ja työn ulkopuoliset ominaisuudet, jotka näyttäytyvät sekä myönteisesti että kielteisesti työssä jaksamisen kokemuksissa. Tämä tutkimus vahvistaa luokanopettajan omaa roolia oman työssä jaksamisen kokemusten tunnistajana, tulkitsijana sekä ensisijaisena toimijana, mutta myös osoittaa, että luokanopettajalla on rajalliset vaikutusmahdollisuudet työssä jaksamisen kuormitusta aiheuttaviin ominaisuuksiin. Tutkimuksen tulokset tukevat vuorovaikutuksen merkityksellisyyttä osana luokanopettajan työtä. Tutkimus osoittaa, että työssä jaksamisella ja vuorovaikutuksella on yhteys, sillä tulosten mukaan vuorovaikutuksella on merkittävä osa niin myönteisissä kuin kielteisissä työssä jaksamisen kokemuksissa.

Avainsanat: COVID-19, etäopetus, luokanopettaja, työssä jaksaminen

# Sisällys

<b>1 Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>2 Teoreettinen viitekehys.....</b>	<b>6</b>
2.1 Etäopetus .....	6
2.1.1 Etäopetus käsitteenä.....	6
2.1.2 Perusopetuksen siirtyminen etäopetukseen keväällä 2020 .....	8
2.2 Opettajan työ.....	10
2.2.1 Opettajuus .....	10
2.2.2 Opettajan tehtävä .....	12
2.3 Työssä jaksaminen .....	13
2.3.1 Työssä jaksaminen käsitteenä.....	13
2.3.2 Kuormitus ja voimavarat.....	17
2.3.3 Opettajien työssä jaksamisen tila .....	19
<b>3 Tutkimuksen toteutus.....</b>	<b>22</b>
3.1 Tutkimuskysymys .....	22
3.2 Kerronnallinen tutkimusmenetelmä .....	22
3.3 Aineistonkeruu ja aineiston kuvaus.....	25
3.4 Aineiston analyysi.....	30
<b>4 Tulokset .....</b>	<b>36</b>
4.1 Luokanopettajien kertomukset .....	36
4.1.1 Aino .....	36
4.1.2 Hertta .....	40
4.1.3 Elsa.....	43
4.1.4 Maria.....	45
4.2 Luokanopettajien työssä jaksaminen etäopetuksen aikana.....	47
4.2.1 Työssä jaksaminen luokanopettajien kertomana .....	47
4.2.2 Luokanopettajien arvio omasta työssä jaksamisesta .....	50
4.2.3 Kokemus omasta osaamisesta .....	51
4.2.4 Työmäärä .....	54
4.2.5 Oppilaat ja opetus .....	58
4.2.6 Kodin ja koulun yhteistyö .....	62
4.2.7 Tuki, kannustus ja palaute.....	64
4.2.8 Kuormituksen kokemus ja etäopetuksen mahdollisuudet työssä jaksamisen tukemiseen .....	67
<b>5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....</b>	<b>70</b>

<b>6 Johtopäätökset .....</b>	<b>73</b>
6.1 Yhteenveto tuloksista .....	73
6.2 Pohdinta .....	74
<b>Lähteet .....</b>	<b>79</b>
<b>Liitteet.....</b>	<b>86</b>

# 1 Johdanto

Vuoden 2019 joulukuussa Kiinassa todettiin joukko keuhkokuumeetapauksia, jonka aiheuttajaksi löydettiin uusi ja tuntematon koronavirus, SARS- CoV-2, josta käytetään nimitystä COVID-19 (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos [THL], 2021). Tautitapaukset levisivät ympäri maailmaa ja maaliskuussa 2020 Yle uutisoi Maailman terveysjärjestö WHO:n julistaneen koronaviruksen laajentuneen pandemiaksi (Kokkonen & Myöhänen, 2020). Suomen valtio reagoi koronaviruksen aiheuttamaan kasvavaan uhkaan ja julisti Suomeen poikkeusolot valmiuslain (1552/2011) 3§: n nojalla, joka mahdollisti valmiuslain käyttöönoton. Kevään 2020 valmiuslain mahdollistamilla valtuuksilla hallitus teki useita rajoitustoimenpiteitä koskevia linjauksia, tavoitteena suojata väestö sekä turvata yhteiskunnan ja talouselämän toiminta. Rajoitustoimenpiteet koskettivat laajasti koko yhteiskuntaa.

Rajoitustoimenpiteet muuttivat Suomen perusopetuksen ennen kokemattomalla tavalla, kun lähiopetus keskeytettiin ja perusopetus linjattiin toteutettavaksi etäopetuksena. 18.3.2020 alkaen, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta, siirtyivät perusopetuksen oppilaat vuosiluokilta 1.–6. etäopetukseen. Käytännössä tämä tarkoitti, että opetus ei tapahtunut jaetussa fyysisessä tilassa, vaan oppilaat jäivät kotiin ja opettajat toteuttivat opetustaan teknologiavälitteisesti parhaalla katsomalla tavallaan. Husun, Salmisen, Falckin, Kronlundin, Kynäslahden & Meisalon (1994) mukaan etäopetuksen muodon määrittää aika ja paikka. Etäopetusta voi toteuttaa eri paikoissa samaan aikaan, jolloin opetus voi olla videopuheluvälitteistä tai etäopetus voi toteuttaa ajasta ja paikasta riippumattomasti, jolloin opetus voi tapahtua esimerkiksi videotallenteiden tai kirjallisten ohjeiden kautta.

Tässä tutkielmassa keskityn tarkastelemaan perusopetuksen luokanopettajien työssä jaksamista kevään 2020 etäopetusjakson ajalta. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää mitä luokanopettajat kertovat työssä jaksamisestaan etäopetusjakson eli 18.3.–14.5.2020 väliseltä ajalta. Tutkimukseni nojaa kerronnalliseen tutkimusmenetelmään, jonka lähtökohtaisena ajatuksena on tiedon konstruktivistisuus, jolloin tiedon tavoite ei ole noudattaa universaaleja lainalaisuuksia, vaan tieto rakentuu vanhan tiedon päälle ja sen tulkitseminen on ajasta, paikasta ja tarkastelijasta riippuvaista (Heikkinen, 2015, s. 156). Ajattelen konstruktivistisen tietokäsityksen päättymättömänä portaikkona, johon tämä tutkielma

muodostaa yhden uuden nousevan askelman. Konstruktivistisen tietokäsityksen lähtökohdat huomioiden, haluan todeta, ettei tässä tutkielmassa tarkastella tai etsitä totuutta, vaan tulokset ovat tutkijan tekemää tulkintaa. Abbott (2002) esittää, että yhdestä tarinasta voi tulla monta kertomusta. Ymmärränkin, että jokainen luokanopettaja kertoo yhden mahdollisen kertomuksen omasta tarinastaan, josta tutkijana teen yhden mahdollisen tulkinnan.

Tutkimukseni aiheen valinta perustuu ensisijaisesti ajankohtaisuuteen, mutta taustalla on vaikuttanut myös pohdinta omasta työssä jaksamisesta ja työhyvinvoinnista vastavalmistuneena luokanopettajana, koska useassa tutkimuksessa on havaittu, että opettajan ensimmäiset työvuodet ovat haastavia ja kuormittavia (Eloranta & Virta, 2002; Blomberg, 2008; Onnismaa, 2010; Ruohotie-Lyhty, 2011; Uusiautti, Harjula, Pennanen & Määttä, 2014). Koenkin tämä tutkimusprosessin olevan henkilökohtaisesti merkittävässä asemassa opintojen päättymisen ja työelämän aloittamisen nivelvaiheessa.

Tämä tutkielma pitää sisällään kuusi päälukua, johdantoluku mukaan lukien. Luvussa 2 käsittelen tutkimuksen teoreettista viitekehystä ja käyn läpi tutkimukselleni keskeiset käsitteet kolmessa alaluvussa. Luku 3 käsittelee tutkimuksen toteutusta ja alaluvuissa käyn läpi tutkimuskysymyksen, tutkimusmenetelmän, tutkimusaineiston keruun ja analyysin. Luku 4 on tulosluku, jonka alaluvut koostuvat luokanopettajien kertomuksista, luokanopettajien työssä jaksamisen määritelmästä sekä lopuksi käydään läpi aineistonanalyysin avulla löydetty tulosteemat. Luku 5 on tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua varten. Kuudes, johtopäätökset luku sisältää yhteenvedon tutkimuksen tuloksista, pohdinnan sekä jatkotutkimusehdotukset.

## 2 Teoreettinen viitekehys

Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen etäopetusta, opettajan työtä ja työssä jaksamista. Etäopetus ja opettajan työ muodostavat tutkimukselleni keskeisen kontekstin, kun taas työssä jaksaminen on tutkimukseni kohde. Luvussa 2.1 määrittelen etäopetuksen käsitettä sekä selvitän, miten Suomessa siirryttiin etäopetukseen keväällä 2020. Luvun 2.2 alla tarkastelen opettajuutta ja opettajan tehtäviä, Teoreettisen viitekehksen viimeisessä osassa, luvussa 2.3 keskityn tarkastelemaan tämän tutkimuksen kohteena olevan työssä jaksamisen käsitteen muodostumista ja sille keskeisiä tukikäsitteitä.

### 2.1 Etäopetus

#### 2.1.1 Etäopetus käsitteenä

Vaikka etäopetuksen käsite on ollut vuoden 2020 jälkeen erityisesti esillä, ei tämä ole kuitenkaan uusi opetuksen muoto. Ennen nykypäivästä vuorovaikutuksellista etäopetusmuotoja, on etäopetusta järjestetty hyödyntämällä yksisuuntaista tiedonvälitystä, jolloin etäopetus on toteutettu muun muassa kirjeitse tai massamediodien, kuten television tai radion välityksellä (Anderson & Dron, 2011, s. 81). 1980-luvulta alkaen on alettu painottaa vuorovaikutuksellista etäopetusta, koska vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä nähtiin oleelliseksi osaksi oppimista (Husu, Salminen, Falck, Kronlund, Kynäslahti & Meisalo, 1994, s. 8). Etäopetuksen kehittyminen on vaatinut myös teknologian kehittymisen (Anderson & Dron, 2011, s. 81).

Andersonin ja Dronin (2011, s.81) toteavat etäopetuksen olevan teknologiavälitteistä opetusta. Husu ja kumppanien (1994, s. 8–9) mukaan etäopetus vaatii välineen, joka tekee vuorovaikutuksen oppilaan ja opettajan välille mahdolliseksi. Välineen ei välttämättä tarvitse olla tekninen, vaan myös teksti, kuten kirja voi olla vuorovaikutteisen etäopetuksen väline (Husu ym., 1994, s. 8–9). Husu kumppaneineen (1994, s. 15) tarkastelevat etäopetuksen käsitettä ajan ja paikan näkökulmasta. Myös Andersonin ja Dronin (2011, s. 81) mukaan etäopetuksessa oppilaan ja opettajan välillä on joko maantieteellinen tai ajallinen etäisyys, jolloin lähiopetukseksi voi mieltää tilanteen, jossa opettaja ja oppilas ovat

samaan aikaan samassa paikassa, kuten luokassa tai muussa fyysisessä oppimisympäristössä. Kun opettaja ja oppilas ovat samaan aikaan eri paikoissa joko ääni tai videoyhteyksillä, voidaan puhua suorasta etäopetuksesta tai luokkamuotoisesta etäopetuksesta (Husu ym., 1994, s. 15–17). Husun kumppaneineen (1994, s. 15–17) esittää, että etäopetusta voi toteuttaa myös niin, että aika ja paikka ovat opettajalla ja oppilaalla eri, jolloin opetus tapahtuu esimerkiksi tallenteiden kautta tai niin, että opetuspaikka on sama, mutta opettajan ja oppilaiden läsnäoloaika kyseisessä paikassa on eri.

Opetushallituksen teettämässä selvityksessä esitetään, että etäopetus voi olla reaaliaikaista tai ei-reaaliaikaista (Vuorio, Ranta, Koskinen, Nevalainen – Sumkin, Helminen & Miettinen, 2021, s. 14). Reaaliaikainen etäopetus tarkoittaa, että opettaja ja oppilaat ovat yhteydessä toisiinsa verkkoneuvotteluohjelman avulla, jolloin oppilaat näkevät ja kuulevat opettajat ja toisensa. Ei-reaaliaikainen etäopetus ei ole ajasta riippuvainen, vaan sisällöt ja vuorovaikutus tapahtuu oppimisalustalla. Näiden lisäksi etäopetus voi olla edellä mainittujen yhdistämistä (Vuorio ym., 2021, s. 14).

Holmbergin (1992, s. 8) mukaan vuorovaikutus on etäopetuksen tärkein piirre. Shalen (1990) tutkimukseen viitaten Husu kumppaneineen (1994, s. 8) toteaa, että etäopetuksen ongelmat ovat usein liitetty vuorovaikutuksen haasteellisuuteen tai puutteellisuuteen. Myös kotimaisessa Kilpisjärvi-projektissa (Husu ym., 1994), jossa vuosina 1994–1997 Helsingin normaalikoulun valikoidut yläkoulun opettajat toteuttivat etäopetusta oman lähiopetuksensa ohella kilpisjärveläisille oppilaille, havaittiin opettajan ja etäoppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa haasteita ja puutteita. Kujansuu ja Lukkari (1997) kokemusten mukaan vuorovaikutusta haastoi muun muassa oppilaiden näkeminen ja katsekontaktin puute. Vuorovaikutuksen puutteiden vuoksi opettaja koki, ettei pystynyt kannustamaan tai tukemaan oppilaita riittävästi, oppilaiden oppimisen seuraaminen oli vaikea sekä etäluokan aktivointi oli haasteellista (Kujansuu & Lukkari, 1997, s. 37).

Etäopetus on yleisempää aikuiskoulutuksessa, toiseen asteen koulutuksessa tai ylemmillä koulutusasteilla, josta löytyy laajemmin myös aiempaa tutkimusta. Peruskouluikäisillä etäopetuksen järjestäminen on ollut pääsääntöisesti hyvin poikkeuksellista, syinä on saatanut olla harvaan asuttu alue tai lähiopetukseen toteuttamisen tai osallistumisen mahdottomuus (kts. Hilli, 2016; Husu ym., 1994).



Syy, miksi aiemmat tutkimukset painottuvat perusopetuksen sijaan toisen asteen tai tätä ylemmän koulutusasteen etäopetukseen, löytyy perusopetuslaista (628/1998). Opetushallituksen (OPH, 2021) mukaan perusopetuslaissa ei suoraan mainita tuleeko peruskouluopetus järjestää lähiopetuksena, mutta perusopetuslaki ei mahdollista perusopetuksen järjestämistä etäopetuksena, jossa oppilas itse valitsee opiskelun paikan ja ajan, jolloin lähiopetus voidaan nähdä perusopetuslain lähtökohtaisena opetuksen järjestämisen muotona. Perusopetuslain (8:46.9§) mainitaan, että perusopetusta voidaan järjestää kokonaan tai osaksi etänä, vain oppivelvollisuusiän ylittäneiden oppilaiden kanssa, jolloin lähtökohtana on, että oppivelvollisuusikäisille opetus järjestetään lähiopetuksena.

Tässä tutkimuksessa etäopetuksen käsitteellä viitataan opetusmuotoon, jota luokanopettajien tuli keväällä 2020 koronapandemian vuoksi toteuttaa. En keskity tarkastelemaan miten luokanopettajat toteuttivat etäopetustaan, vaan tässä tutkimuksessa etäopetus kuvastaa kontekstia, jossa luokanopettajat työtään tekivät. Lähiopetuksen käsitteellä viitataan perusopetuksen perinteiseen toteutusmuotoon, jossa oppilaat ja luokanopettaja jakavat samanaikaisesti saman fyysisen oppimisympäristön.

## 2.1.2 Perusopetuksen siirtyminen etäopetukseen keväällä 2020

16. maaliskuuta 2020 Suomen hallitus linjasi yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa poikkeusolot maassa, vallitsevan koronavirustilanteen vuoksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], Sosiaali- ja terveysministeriö [STM] & Valtioneuvoston viestintäosasto [VNV], 2020). Poikkeusolojen määrittäminen edellyttää valmiuslain (1552/2011) 3§: n mukaan, että Suomea uhkaa vakava aseellinen tai siihen rinnastettava hyökkäys, maan ja väestön taloutta uhkaava vakava uhka tai tapahtuma, suuronnettomuus tai suuronnettomuutta vastaava hyvin laajalle levinnyt vaarallinen tartuntatauti. Valmiuslain (1552/2011) tehtävät 1§: n mukaan ovat poikkeusoloissa suojata väestöä ja turvata sen toimeentulo, maan talouselämä, ylläpitää oikeusjärjestystä, perusoikeuksia ja ihmis-oikeuksia sekä turvata valtakunnan alueellinen koskemattomuus ja itsenäisyys.

16. maaliskuuta Suomen Valtioneuvosto julkaisi linjaukset vallitsevan koronaviruspandemian takia (OKM, 2020). Koulutuksen näkökulmasta linjaukset kohdistuivat jokaiseen koulutusasteeseen, mutta tässä yhteydessä tarkastelen linjauksia koskien perusopetusta.

Linjauksen mukaan perusopetuksen koulujen tilat suljetaan ja lähiopetus keskeytetään (OKM, 2020). Poikkeuksena lähiopetus mahdollistetaan esiopetuksen sekä perusopetuksen 1.–3. luokkien oppilaille, joiden vanhemmat työskentelevät yhteiskunnan toiminnan kannalta kriittisillä aloilla. Lisäpoikkeuksena erityisen tuen päätöksen saaneille oppilaille mahdollistetaan lähiopetus. Oppilaskohtaiset päätökset erityisjärjestelyistä teki koulu. Poikkeuksellisista lähiopetuksen mahdollisuuksista huolimatta linjauksissa suositellaan, että oppilas siirtyy etäopetukseen, jos siihen on mahdollisuus (OKM, 2020).

Linjaukset suosittelevat, että perusopetuksen järjestäminen toteutetaan mahdollisimman laajalti vaihtoehtoisilla keinoilla, muun muassa etäopiskelua, erilaisia digitaalisia oppimisympäristöjä ja –ratkaisuja hyödyntäen sekä tarvittaessa itsenäistä opiskelua hyödyntäen (OKM, 2020). Linjausten mukaan opetusjärjestelyissä tuli huomioida oppilaat, jotka eivät pysty opiskelemaan itsenäisesti tai hyödyntämään erilaisia digitaalisia oppimisympäristöjä tai verkkoyhteyksiä, lisäksi opettajan tulee seurata oppilaiden osallistumista opetukseen päivittäin (OKM, 2020). Poikkeuksellisista opetusjärjestelyistä huolimatta tavoitteena on opiskelun eteneminen suunnitelman mukaisesti. Edellä mainitut linjaukset julkaistiin 16.3.2020 ja ne astuivat voimaan 18.3.2020 (OKM, 2020).

29. huhtikuuta 2020 Suomen hallitus päätti aloittaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen rajoitteiden purkamisen (OKM & VNV, 2020). Päätöksenä oli, että perusopetus palaa lähiopetukseen 14.5.2020 (OKM & VNV, 2020). Rajoitteiden purku aloitettiin, koska epidemiologisen arvioinnin perusteella etäopetuksen jatkamiselle ei ollut perusteita ja koulujen avaamista pidettiin turvallisena henkilöstölle sekä oppilaille (STM & THL, 2020).

Päivämäärä	Tapahtuma
16.3.2020	Hallitus ja tasavallan presidentti toteaa poikkeusolot.
16.3.2020	Julkistettiin perusopetuksen siirtyminen etäopetukseen.
18.3.2020	Perusopetuksen etäopetus aloitettiin.
29.4.2020	Päätös aloittaa perusta koskevien rajoitusten purkaminen.
14.5.2020	Perusopetus palaa lähiopetukseen.
30.5.2020	Perusopetuksen kevätlukukausi päättyy.

Taulukko 1. Keskeiset päivämäärät (OKM, 2020; OKM, STM & VNV, 2020; OKM & VNV, 2020; OPH, 2019).

Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä on tarkastella ajanjaksoa 18.3.2020 – 14.5.2020, jota tässä tutkimuksessa kutsun etäopetusjaksoksi. Tutkielmassa näkyy viitteitä myös ajasta ennen sekä jälkeen etäopetusjakson, mutta tutkimuskysymykseni ja tutkimukseni tavoitteeni pyrkivät keskittymään tähän ajanjaksoon. Huomioitavaa on, että aineisto on tuotettu vasta etäopetuksen päättymisen jälkeen.

## 2.2 Opettajan työ

### 2.2.1 Opettajuus

Opettajuus on laaja käsite, jolla ei ole suoraa kansainvälistä vastinetta, mutta suomalaisessa kasvatustieteen keskustelussa se on melko vakiintunut käsite (Kari & Heikkinen, 2001, s. 44). Luukkaisen (2004, s. 91) mukaan opettajuuden käsite on kulttuurisidonnainen, jonka vuoksi se on erilaista erilaisissa yhteiskunnissa. Opettajuuden käsite on enemmän, kuin opettajan työtehtävät tai luettelo opettajan työn sisällöistä (Eloranta & Virta, 2002, s. 134; Luukkainen 2004, s. 99). Opettajuus on kuva opettajan työstä, jota muovaa arkielämän edellyttämät taidot, mutta vielä vahvemmin yhteiskunnan odotukset opettajan tehtävää kohtaan (Luukkainen, 2004, s. 91). Myös Rasehornin (2009, s. 259) mukaan opettajuus on työn ilmentymistä sekä yhteiskunnan käsitys opettajan tehtävästä, mutta opettajuus on myös tapa olla opettaja. Kari ja Heikkinen (2001, s. 44) nostavat esille, että

opettajuutta ei saavuteta vain kouluttautumalla, vaan opettajuuteen kasvetaan ja kehitetään. Luukkaisen (2004, s. 91) mukaan kahta samanlaista opettajuutta ei ole, koska opettajuuden käsite on yhteiskuntalähtöinen, jota yksilö toteuttaa oman näkemyksensä mukaisesti. Opettajuus on yksilöllistä, koska opettaja hahmottaa itse oman työnsä tehtävät, tavoitteet, toimintatavat ja merkityksen (Rasehorn, 2009, s. 263). Lisäksi opettajuuteen vaikuttaa oma persoonallisuus (Eloranta & Virta, 2002, s. 137; Kiviniemi, 2000, s. 72; Rasehorn, 2009, s. 263).

Rasehorn (2009, s. 264) kuvaa suomalaisen opettajuuden seitsemän määrittäjää, jotka ovat yksilöllisyys, tilannesidonnaisuus, opettajan tehtävä yhteiskunnassa, opettajuus suomalaisena käsitteenä, suomalaisen opettajan koulutuksen malli, ammatin historia ja perinteet sekä kulttuurisidonnaisuus. Opettajuutta tarkastellaan yleensä yksilöllisestä näkökulmasta, mutta tulee muistaa, että opettaja on aina osa laajempaa yhteisöä ja työssä korostuvat entistä enemmän luokkahuoneen ulkopuolinen yhteistyö (Rasehorn, 2009, s. 254). Lundgrenia (1977) ja Engströmiä (1981) mukaillen Hellström (2008, s. 191–192) toteaa, että opettajuuteen vaikuttavat kehystekijät, jotka antavat opettajan työlle raamit ja oikeuttavat toiminnan. Opettajuuteen vaikuttavia kehystekijöitä ovat opetussuunnitelma ja sen tavoitteet, päätökset tekevä hallintokoneisto ja poliittinen päätöksentekojärjestelmä, lisäksi opettajan toimintaa ohjaa fyysiset tilat, ajalliset puitteet, sosiaaliset puitteet sekä taloudelliset ja hallinnolliset puitteet (Hellström, 2008, s. 191–191).

Opettajuus ei ole pysyvä tila, vaan Luukkaisen (2004, s. 191) mukaan opettajuus on yhä enemmän muutoksen kohtaamista, sen kanssa elämistä ja siihen vaikuttamista. Yhteiskunnan muutosten vauhti ei ole hidastumassa, jolloin opettajuuden ja jaksamisen kannalta olisi suotavampaa kehittää omaan opettajuuttaan etsien ja kokeillen, eikä vain toistaa jo hyväksi koettuja malleja aina uudelleen (Luukkainen, 2004, s. 192).

Tässä tutkielmassa ymmärrän opettajuuden käsitteen muodostuvan edellä mainittujen määritelmien mukaisesti. Opettajuus on siis yksilöllinen tapa olla opettaja ja yksilölliseen opettajuuteen vaikuttaa, niin yhteiskunnalliset odotukset ja muutokset sekä yksilön omat ominaisuudet, tavoitteet ja merkitys. Opettajuuteen voidaan nähdä vaikuttavan tietyt kehystekijät ja puitteet, tämän tutkimuksen merkittävien kehystekijät muodostavat etäopetus ja koronapandemia.

### 2.2.2 Opettajan tehtävä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan jokaisen perusopetusta antavalla koululla on kasvatus- ja opetustehtävä (Opetushallitus [OPH], 2014, s. 16), jolloin myös luokanopettajan työ voidaan todeta muodostuvan opetus- ja kasvatustyöstä. Soini, Pietarinen ja Pyhälto (2008, s. 244) kuvaavat, että opettajan työssä kasvatus ja opetus asettaa työlle kaksoistavoitteet; opetuksen tulee mahdollistaa tietojen ja taitojen oppiminen ja kasvatuksen tulee taas tukea kasvua ja kehitystä niin oppijana kuin ihmisenä. Opetusalan Ammattijärjestön (2020b) mukaan opettajan tehtävänä on tukea ja edistää yksilön kasvua, oppimista ja osaamisen kehittymistä, jotta yksilöstä kasvaa itsenäinen ja vastuullinen yhteiskunnan jäsen, joka omaa tarvittavat tiedot ja taidot toimia muuttuvassa toimintaympäristössä. Sääntti (2008, s. 19) esittää, että kasvattaminen ja opettaminen saateetaan puheessa ja kirjoituksessa esittää toistensa vastinpareina, mutta itse työstä näiden erottelu on haastavaa. Hellström (2008, s. 98–99) puhuukin kasvattavasta opetuksesta, jolloin kasvattaminen tapahtuu opetuksen lomassa, sama näkemys on Niemellä (2002, s. 125), jonka mukaan opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa.

Luukkaisen (2004, s. 105) mukaan opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jonka onnistumisen edellytyksenä on vuorovaikutus. Soinin ja kumppaneiden (2008, s. 244) mukaan opettajan vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa muodostaa opettajan työn ytimen. Työtään opettaja toteuttaa vuorovaikutuksessa niin oppilaiden, huoltajien kuin kollegoiden kesken (Seppälä, 2006, s. 240; Soini, Pietarinen & Pyhälto, 2008). Seppälän (2006, s. 240) mukaan oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus voidaan nähdä opetustyön päätavoitteena. Kontun ja Pirttimaa (2016, s. 112) toteavat, että vuorovaikutus on edellytys hyvälle opetukselle ja oppilaiden oppimiselle. Opetuksen lisäksi vuorovaikutus on myös kasvatuksen väline (Seppälä, 2006, s. 241; Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018).

Opettajan ja huoltajien vuorovaikutusta voidaan luonnehtia koulun ja kodin välisenä yhteistyönä. Koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön velvoitetaan perusopetuslaissa (1552/2011) jonka 3§:n mukaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä tulee olla. Kodin ja koulun välisen yhteistyön edellytysten kehittämistä vastuu on opetuksen järjestäjällä ja yhteistyön tavoitteena tukea oppilaan kasvua ja kehitystä jaetusti (OPH, 2014, s. 34–35). Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ, 2020d) mukaan yhteistyön toteutusmuotoja voi olla

muun muassa oppilashuolto, yhteydenpito kodin ja koulun välillä viestein ja puheluin, erilaiset tapahtumat sekä arviointikeskustelut, vanhempainillat tai vanhempainvartit. Soinin ja kumppaneiden (2008, s. 253) mukaan vuorovaikutus opettajan ja huoltajien kanssa voi tuntua opettajasta haasteelliselta ja kuormittavalta silloin, jos opettaja ei saa huoltajien puolelta tukea oman pedagogisen tehtävän toteutukseen. Onnistuneen vuorovaikutuksen nähtiin olevan merkittävässä roolissa niin oppilaan koulukäynnin, kuin opettajan jaksamisen näkökulmasta (Soini ym., 2008, s. 253).

Koulun sisäisen yhteistyön tarkoituksena on edesauttaa koulun opetus- ja kasvatustavoitteiden toteutumista, niin että koulutyö toteutetaan tarkoituksenmukaisesti, joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen (OPH, 2014, s. 35). Salovaaran ja Honkosen (2013, s.268) mukaan kenenkään opettajan ei tarvitse selvitä työstään yksin. Vangrieken, Dochyn, Raesin ja Kyndtin (2015) mukaan opettajien välinen yhteistyö mahdollistaa laajasti hyötyjä niin opettajalle itselleen, oppilaille ja koululle organisaationa, mutta yhteistyön hyödyllisyys ei ole itsestään selvää, vaan tietyissä tilanteissa voi yhteistyö osoittautua enemmän haitalliseksi, kuin hyödylliseksi. Kollegoiden lisäksi työtä tehdään yhteistyössä rehtorin kanssa. Opetusalan Ammattijärjestön (2020a) mukaan esimiehen tehtävä on tukea opettajaa tehtävissään yksilöllisesti ja tasavertaisesti. Perusopetuksen keskeinen tuotos syntyy opettajan oppilaan vuorovaikutussuhteessa ja johtamisen tulisi ensisijaisesti palvella tämän vuorovaikutussuhteen laadukasta toteutumista (OAJ, 2020a).

Tässä tutkielmassa ymmärrän opettajan työn muodostuvan aktiivisessa vuorovaikutuksessa, joka toteutetaan yhteistyössä niin oppilaiden, oppilaiden huoltajien ja työyhteisön kanssa. Opettajien työ koostuu niin kasvatuksesta ja opetuksesta, jotka työn osa-alueina sulautuvat yhteen.

## **2.3 Työssä jaksaminen**

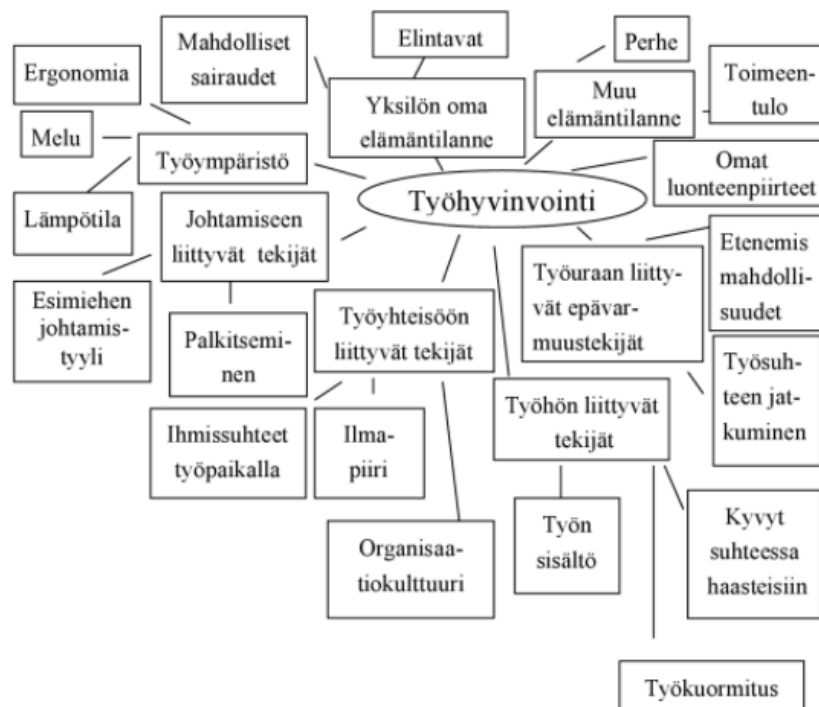
### **2.3.1 Työssä jaksaminen käsitteenä**

Tämän tutkimuksen kohteena on luokanopettajien työssä jaksaminen. Työssä jaksamisen käsitettä harvoin määritellään, vaan työssä jaksamisesta keskustellaan muiden

työhyvinvoinnille keskeisten käsitteiden ohella. Seuraavaksi esittelen työhyvinvointikeskusteluissa nousseet käsitteet, jotka ovat työhyvinvointi, työn imu, työuupumus ja stressi, sekä lopuksi perustelen työssä jaksamisen käsitteen muotoutumisen ja käytön tässä tutkimuksessa.

Virolainen (2012, s. 11) vertaa työhyvinvointia Maailman terveysjärjestö WHO:n terveyden määritelmään. jonka mukaan terveys ei tarkoita vain sairauden tai vaivan puuttumista, vaan se on kokonaisvaltainen olotila, joka kattaa niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisenkin hyvinvoinnin tilan. Virolainen (2012, s.11) näkeekin, että työhyvinvointi ei tarkoita vain työpahoinvoinnin puuttumista, vaan se on laajempi ilmiö. Hakasen (2005, s. 12) mukaan työhyvinvoinnin tutkimus on pitkään painottunut työpahoinvoinnin oireiden, kuten stressin ja työuupumuksen tarkasteluun, mutta positiivisen psykologian vahvistuttua on kiinnostusta kohdennettu myös positiiviseen työhyvinvointiin. Virolainen (2012) puhuukin kokonaisvaltaisesta työhyvinvoinnista, jonka hän jakaa fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja henkisen hyvinvoinnin osa-alueisiin. Osa-alueet vaikuttavat tiivistä toinen toisiinsa ja yhden hyvinvoinnin osa-alueen puutteet heijastuvat myös muihin osa-alueisiin. Työhyvinvoinnin osa-alueisiin ja hyvinvoinnin kokemukseen vaikuttavat monet tekijät, jotka voivat olla joko yksilöstä tai työstä lähtöisiä (Virolainen, 2012, s. 11–12). Kuviossa 1 esitetään Virolaisen (2012, s.13) kuvaus työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä.

Virolaisen (2012) mukaan kokonaisvaltaista työhyvinvointia voi tarkastella yhteiskunnan, organisaation ja yksilön näkökulmasta. Yksilötasolla tarkasteltuna hyvinvointi on subjektiivinen kokemus (Virolaisen, 2012, s. 13). Tämän tutkielman yhteydessä keskityn yksilölliseen kokemukseen, johon toki vaikuttavat myös yksilön ulkopuoliset tekijät. Onnismaa (2010, s. 5) kuvaa kyseistä työhyvinvoinnin ymmärtämisen näkökulmaa maallikkoikkunana, jolloin työhyvinvointia tarkastellaan nimenomaan työntekijän kokemusten kautta.



Kuvio 1. Virolaisen (2012, s.13) kuvaus työhyvinvoinnin kokonaisvaltaisuudesta (mukaillen Naumanen ym., 2012; Laine, 2009; Hakanen, 2005; Lindström & Leppänen, 2002).

Työterveyslaitoksen (n.d) mukaan hyvinvoiva työntekijä on motivoitunut ja vastuuntuntoinen, pääsee hyödyntämään vahvuuksiaan ja osaamistaan, tuntee työnsä tavoitteet, saa palautetta työstään, kokee itsensä tarpeelliseksi, kokee työssään riittävästi itsenäisyyttä sekä yhteenkuuluvuutta, onnistuu ja innostuu työssään sekä kokee työn imua. Työhyvinvoinnin tilaa voidaan tarkastella työn imun ja työuupumuksen käsitteillä (Onnismaa, 2010, s. 5).

Hakanen (2011, s. 41) kuvaa työn imua myönteiseksi tunne- ja motivaatiotilaksi, jonka hän mieltää parhaana mahdollisena työhyvinvoinnin tilana. Työn imu voidaan nähdä työuupumuksen vastakkaisena tunnetilana (Lerkkanen, Pakarinen, Messala, Penttinen, Aulén & Jögi, 2020, s.10). Hakasen (2011) mukaan työn imua kokeva työntekijä on innostunut työstään ja haluaa tehdä parhaansa. Työn imua ei silti tarkoita, että työn pitäisi olla helppoa tai miellyttävää jatkuvasti, vaan usein työn imun kokemukset syntyvät nimenomaan vastoinikäymisten ja ongelmatilanteiden ratkaisemisesta (Hakanen, 2011, s. 19). Työn imulle ominaista on tarmokkuus, omistautuneisuus ja uppoutuminen (Hakanen,

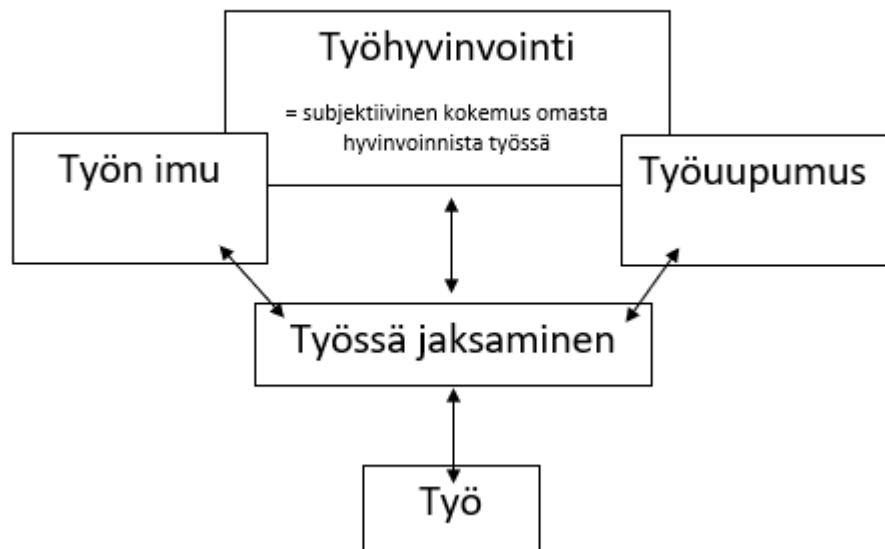


2011, s. 38–39; Lerkkanen, Pakarinen, Messala, Penttinen, Aulén & Jögi, 2020, s.10). Hakasen (2011, s.38–39) mukaan tarmokkuus on kokemus energisyydestä, halua panostaa työhön, sinnikkyyttä ja ponnistelun halua läpi vastoinkäymisten. Omistautuneisuus on Hakasen (2011) mukaan kokemuksia merkityksellisyydestä, innokkuudesta, inspiiraatiosta, ylpeydestä ja haasteellisuudesta työssä. Uppoutuminen on kokemus syvästä keskittymisen tilasta, paneutuneisuutta työhön ja työstä koetusta nautinnosta (Hakanen, 2011, s. 38–39). Hakasen (2011, s. 41) mukaan työn imun kokeminen näkyy myönteisenä ja energisenä toimintana työssä sekä työn ulkopuolisissa kokemuksissa.

Työuupumuksen käsitteen ymmärtääkseen, tulee tehdä ero stressin ja työuupumuksen välille. Työuupumus ja stressi eivät ole toisensa synonyymeja (Santavirta ym., 2001, s.2). Terveyskirjaston määritelmän mukaan stressillä viitataan tilanteeseen, jossa ihmiseen kohdistetaan paljon vaatimuksia ja haasteita ja tilanteeseen sopeutumiseen käytettävät voimavarat ovat tiukoilla ja ylittyvät. Yksittäinen ärsyke ei automaattisesti aiheuta stressiä, vaan stressin kokemus on hyvin yksilöllinen (Mattila, terveyskirjasto.fi, 2018). Työuupumuksella viitataan vakavaan stressioireyhtymään, joka kehittyy vähitellen työssä (Hakanen, 2006 s.31; Santavirta ym., 2001, s. 2). Vartiovaara (1996) toteaa, että työuupumus voi fyysistä, henkistä tai emotionaalista. Uupumista kuvaa, voimien puute, tyhjyyden ja sairauden tunne sekä väsymys (Vartiovaara, 1996, s. 30). Santavirran ja kump-paneiden (2001, s. 2) mukaan työuupumus kehittyy stressikokemusten kautta. Hakasen (2005) mukaan stressin ja työuupumuksen erottaa kesto ja siihen sopeutuminen. Stressissä ihminen käyttää voimavarojaan ja selviytymiskeinojaan ratkaistakseen kuormituksen, jonka jälkeen voimavarat ja toiminnan taso palautuvat, kun taas työuupumuksessa voimavarat ovat ehtyneet, eikä ihmisellä ole ratkaisua tuovia selviytymiskeinoja (Hakanen, 2005, s. 22–23).

Tämä tutkimuksen ydinkäsitteenä käytän työssä jaksamista, jolla haluan kohdentaa, miten luokanopettajat itse kokevat oman jaksamisensa työssä, mitä he kertovat omasta jaksamisestaan ja mitkä ominaisuudet ovat heidän jaksamiseensa vaikuttaneet. Ahon (2011, s. 34) tapaan ymmärtää työssä jaksamisen subjektiivisesti koettuna ilmiönä. Koen, että työssä jaksaminen kuvaa työhyvinvoinnin ja työn teon yhteyttä, jolloin työssä jaksamisen tutkiminen on tapa kartoittaa tapahtumia, tilanteita ja tekijöitä, jotka tukevat ja kuormittavat yksilön kokemusta omasta työhyvinvoinnistaan. Kuviossa 2 esittelen tämän

tutkimuksen ymmärrystä työssä jaksamisen käsitteen asettumisesta muiden edellä mainittujen käsitteiden joukkoon.



Kuvio 2. Työssä jaksamisen käsite tässä tutkimuksessa.

Hakasen (2011, s. 22) mukaa työhyvinvoinnin perustila on pidemmällä aikavälillä melko pysyvä ilmiö, mutta lyhyellä aikavälillä on mahdollista kokea eriasteisia kokemuksia, joka antaa suuntaa omalle työhyvinvoinnille. Tässä tutkimuksessa työssä jaksamisen käsitteellä keskityn nimenomaan näihin lyhyempikestoisiin kokemuksiin työstä, jotka pidemmällä aika välillä antavat suuntaa työhyvinvoinnille. Työssä jaksamisen käsite kattaa tässä tutkimuksessa sekä myönteiset että kielteiset kokemukset.

### 2.3.2 Kuormitus ja voimavarat

Hakanen (2005) väitöskirjassaan puhuu työn vaatimuksista ja työn voimavaroista. Työn vaatimuksilla Hakanen (2005) viittaa työn fyysisiin, psykologisiin, sosiaalisiin tai organisatorisiin piirteisiin, jotka edellyttävät fyysisten ja psyykkisten ponnistelujen ylläpitämistä, ja joihin liittyy fyysisiä ja psykologisia kustannuksia. Työn voimavaroilla hän viittaa taas työn fyysisiin, psykologisiin, sosiaalisiin tai organisatorisiin piirteisiin, jotka auttavat vähentämään työssä koettuja vaatimuksia, ovat tarkoituksenmukaisia työn tavoitteiden saavuttamisessa sekä virittävät henkilökohtaista kasvua ja kehitystä työssä.

(Hakanen, 2005, s. 254–255). Hakanen (2005) tarkastelee työn voimavaroja ja työn vaatimuksia TV-TV-mallin mukaan, joka pohjautuu Demeroutin, Bakkerin ja Schaufelin (2001) alkuperäiseen JD-R-malliin (Job Demand – Resource model). Hakasen (2005, s. 254) mukaan ensimmäisenä mallin perusoletuksena on, että ammatista ja organisaatiosta riippumatta voidaan työstä erottaa vaatimukset ja voimavarat, joiden avulla voidaan kuvata työn olennaiset psykososiaaliset piirteet. Toisena mallin perusoletuksena on, että työn voimavarat ja vaatimukset voivat vaikuttaa kahteen erilliseen hyvinvoinnin tilaan, työuupumukseen tai työn imuun (Hakanen, 2005, s. 255).

Perkiö-Mäkelän (2006, s.72) mukaan opettajien kuormittuminen voi olla joko suotuisaa tai haitallista, tähän vaikuttaa kuormitustekijöiden määrä, laatu ja vaikutusaika, lisäksi merkittävää on opettajan voimavarat suhteessa kuormitustekijöihin. Kuormituksen kokemukseen vaikuttavat työn kuormitustekijät sekä työntekijän yksilölliset tekijät. Yksilöllisiä tekijöitä on muun muassa ikä, sukupuoli, toimintakyky, työkyky, terveydentila, ammattitaito, persoona, minäkäsitys ja elämäntilanne (Perkiö-Mäkelä, 2006, s. 72).

Opettajien työssä jaksamista käsittelevistä tutkimuksissa on noussut esille useita kuormitustekijöitä sekä kuormitustekijöitä aiheuttavia konteksteja. Onnismaan (2010, s.17) mukaan kansainvälisissä tutkimuksissa alkuopetuksen opettajien kokemia kuormittavia tekijöitä ovat muun muassa työskentely huonosti motivoituneiden oppilaiden kanssa, kurinpito, aikapaineet luokassa, muutosvaatimukset, hallinto, suhteet opettajakollegoihin sekä heikot työolot. Santavirran ja kumppaneiden (2001, s.18) tutkimuksen mukaan eniten kuormittavina kuormitustekijöinä opettajat nimesivät melun, kiireen, puutteelliset työtilat, opetuksen valmistelu ja kurinpidon. Ahon (2011, s. 91–100) väitöskirjan tutkimusaineistoon perustuen opettajia kuormittavia tekijöitä muodosti haasteelliset tilanteet ja vuorovaikutus muiden ihmisten, kuten oppilaiden, vanhempien, kollegoiden ja rehtorin kanssa, lisäksi toiminta- ja keskustelukulttuuri sekä muuttunut ja laajentunut työkuva muodosti kuormitusta.

Työssä jaksamista edistävät voimavarat ovat keskeisiä, koska työntekijän pystyminen ja haluaminen antaa parhaansa työlle perustavat niihin (Hakanen, 2011, s. 50). Bakker, Demerout ja Euweman (2005, 176–178) tutkivat työn voimavaroja Hollannin korkeamman asteen oppilaitoksen työntekijöillä ja havaitsivat, että tietyillä voimavaroilla, kuten työn

itsenäisyydellä, kollegoiden tuella, vahvalla suhteella esimieheen ja suoriutskykyä koskevalla palautteella, on puskuroiva vaikutus työn vaatimuksia kuormittavuutta vastaan. Bakker, Hakanen, Demerouti ja Xanthopolou (2007, s. 280) tutkivat suomalaisopettajien työn voimavaroja. Opettajien voimavarojen merkitys korostui opetustyössä, silloin kun työolot koettiin stressaaviksi. Erityisesti esimiehen tuki, innovatiivisuus, tieto ja työyhteisön ilmapiiri nousivat esille merkittävinä voimavaroina, jotka puskuroivat kuormitusta haasteellisissa tilanteissa (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopolou, 2007, s. 280).

Työn voimavaroja tarkastelevissa tutkimuksissa käy ilmi, että työssä jaksamista edistäviä voimavaroja on useita, mutta niiden kokeminen on yksilöllistä. Voimavarat voivat olla työhön liittyviä, työn ulkopuolisia tai ne voivat olla yksilöllisiä ominaisuuksia (Aho, 2011; Hakanen, 2004; Mäkikangas, 2007). Hakanen (2004) sekä Soini kumppaneineen (2008) ovat tehneet havainnon, että sama tekijä voi kuormittaa sekä antaa voimavaroja. Molemmissa edellä mainituissa tutkimuksissa oppilaat sekä kuormittivat opettajia, mutta samaan aikaan heidän kauttansa opettajat kokivat saavansa voimavaroja, joka edisti jaksamista työssä.

Soini ja kumppanit (2008) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajien jaksamiselle ja kuormitukselle keskeistä on vuorovaikutus, jonka he mieltävät olennaisena osana opettajan perustehtävää. Soini ja kumppanit (2008) löysivät kolme keskeistä kontekstia, jotka vaikuttivat opettajien työssä jaksamiseen ja kuormittumiseen, 1) opettajan ja oppilaan välinen, 2) opettajan ja huoltajan välinen sekä 3) opettajayhteisön välinen vuorovaikutus. Opettajan ja huoltajan välisessä vuorovaikutuksessa koettiin enemmän kuormittavia, kun jaksamista edistäviä tekijöitä, kun taas opettajan ja oppilaan sekä opettajayhteisön välisessä vuorovaikutuksessa koettiin olevan suurempi vaikutus jaksamiseen, kun kuormitukseen (Soini ym., 2008, s. 250).

### 2.3.3 Opettajien työssä jaksamisen tila

Opettajien työssä jaksamisen tilaa ei voida yksiselitteisesti leimata heikoksi. Hakanen (2005, s. 12) kuvaa, että osa tutkimuksista keskittyy tutkimaan työpahoinvointia, työuupumusta tai työn kuormittavia tekijöitä, jolloin myös tulokset antavat opettajien työhyvinvoinnista ja työssä jaksamisesta negatiivisävytteisiä tuloksia. Useat tutkimukset ovat

jo pitkään osoittaneet opettajan työn kuormittavuuden ja työhyvinvoinnin haasteellisuuden. Työuupumuksen ja stressin kokeminen on lähes vakiintunut ongelma opetuslalla (Hakanen, 2005). Suomessa opetuslalla työskentelevillä työuupumusta esiintyy enemmän, kuin muilla ihmishdetyötä tekevillä aloilla (Kalimo & Hakanen, 2000). On arvioitu, että Euroopassa 30 prosentilla opettajista on uupumisoireita (Rudow, 1999). Ristiriitaisuutta opettajien työssä jaksamisen tilasta luo tulokset, joiden mukaan opettajat kokevat olevansa väsyneitä, uupuneita ja kuormittuneita, mutta samalla suurin osa opettajista ilmaisee opettajan työn olevan palkitsevaa, tyydyttävää ja opettajat pitävät työstään (Santavirta ym., 2001, s. 41–43).

Opetusalan Ammattijärjestö kartoittaa kahden vuoden välein opettajien työhyvinvointia, työturvallisuutta ja työoloja. Opetusalan ammattijärjestön vuoden 2017 työolobarometrin mukaan opetusalan henkilöstön työssä jaksamisessa on tapahtunut käänne huonompaan (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018). Työn kuormitusta koettiin olevan liikaa, eivätkä opettajat kokeneet työn ilon, innostumisen ja työtyytyväisyyden enää kannattelevan hyvinvointia (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018, s.32). Uusimmassa vuoden 2019 työolobarometrissä kehitystä parempaan ei ollut havaittavissa, vaan tulosten mukaan työoloja heikentävät tekijät, kuten kiire, väkivallan kokeminen ja työäärä olivat lisääntyneet entisestään (Golnick & Ilves, 2020).

Koronapandemia on tuonut useita uusia tutkimusnäkökulmia, mutta opettajien työssä jaksamiseen keskittyvää tutkimusta on vielä melko vähän. Suomen tutkimuskentässä etäopetuksesta on selvästi pyritty rakentamaan yleiskuvaa, joten opettajien työssä jaksamisen tarkastelu on jäänyt vain yhdeksi osa-alueeksi.

Opetusalan Ammattijärjestön (2020c) mukaan joka viides perusopetuksen opettaja on kokenut työssä jaksamisen heikoksi etäopetuksen aikana. Opetushallituksen selvityksen (Vuorio, Ranta, Koskinen, Nevalainen – Sumkin, Helminen & Miettinen, 2021) sekä Tanskasen, Kemppisen, Mäkelän, Kankaan ja Pensarin (2021) mukaan etäopetus on koettu pääsääntöisesti kuormittavampana kuin normaali lähiopeus. Työäärän lisääntymisen on ollut etäopetuksessa selkeä kuormittaja (Vuorio ym., 2021, s. 70–71; Tanskanen ym., 2021; OAJ, 2020c). Vuorion ja kumppaneiden (2021) mukaan kuormituksen kokemukset eivät ole yksipuoleisia, vaikka selvä enemmistö kertoikin kuormituksen kasvusta.

Opetushallituksen selvityksen mukaan sekä Hämeenlinnan, Pirkanmaan ja Tampereen opettajakysely (n=1927) että Päijät-Hämeen opettajakysely (n=523) osoittaa, että etäopetuksen vaikutus työhyvinvointiin on voinut olla vastaajasta riippuen negatiivinen, neutraali tai positiivinen. Muun muassa Hämeenlinnan, Pirkanmaan ja Tampereen opettajakyselyn mukaan 44 % ilmoitti työhyvinvoinnin heikentyneen, kun taas 14 % ilmoitti työhyvinvoinnin kohentuneen etäopetuksen myötä (Vuorio ym., 2021, s. 70–71).

Kansainvälisten tutkimusten näkökulmasta etäopetuksen ja opettajien työssä jaksamisen tarkastelu on haasteellista, koska maiden koulutusjärjestelmät sekä etäopetusjärjestelyt ovat olleet erilaisia, lisäksi etäopetuksen kestosta on vaihtelevuutta. Tutkimuksissa (mm. Sari & Nayir, 2020; Anderson, Bousselot, Katz-Buoincontor & Todd, 2020) ilmenee, että etäopetuksen järjestäminen on tuonut haasteita opettajan työn toteuttamiseen. Andersonin ja kumppaneiden (2020) tutkimuksen mukaan etäopetus ja koronaviruspandemia loi lisäkuormitusta, joka haastoi muun muassa opettajien luovuutta. Toisaalta tutkimukseen osallistuneista opettajista lähes neljäsosa koki etäopetuksen vaatimusten tuovan myös hyötyä opettajille. Andersonin ja kumppaneiden tutkimus osoittaa, että työssä jaksamista voimaannuttavien ominaisuuksien rooli oli etäopetusjakson aikana tärkeää. Sarin ja Nayirin (2020) mukaan opettajat kokivat etäopetuksen haasteelliseksi ja tutkijat arvioivat, että opettajat, koulujärjestelmän rakenne tai oppilaat eivät olleet valmiita kohtaamaan koronapandemian aiheuttamaa etäopetusta.

## 3 Tutkimuksen toteutus

### 3.1 Tutkimuskysymys

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella luokanopettajien työssä jaksamista kevään 2020 COVID-19-pandemian aikaisen etäopetusjakson ajalta. Tässä tutkimuksessa keskitän tarkasteluni siihen mitä luokanopettajat itse kertovat työssä jaksamisestaan. Tavoitteena on selvittää, mitkä etäopetusjakson aikaiset tapahtumat, tilanteet ja teot kuormittivat tai edistivät ja tukivat luokanopettajien työssä jaksamista.

Tässä tutkimuksessa pyrin vastaamaan seuraavaan tutkimuskysymykseen:

Mitä luokanopettajat kertovat työssä jaksamisestaan COVID-19 pandemian aiheuttaman etäopetuksen ajalta?

### 3.2 Kerronnallinen tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joka nojautuu vakaasti kerronnallisen tutkimuksen lähtökohtiin, lisäksi kerronnalliselle tutkimukselle tyypilliset piirteet ovat vahvasti ohjannut menetelmävalintoja. Kerronnallisesta tutkimuksesta käytetään myös nimeä narratiivinen tutkimus, jolla viitataan samaan tutkimuksen lähestymistapaan, mutta nimi mukaillee enemmän englanninkielistä käsitettä (Heikkinen, 2015, s. 151). Tässä tutkielmassa käytän suomen kieleen sopivampaa kerronnallisen tutkimuksen käsitettä, jota muun muassa Heikkinen (2015) käyttää.

Kerronnallinen tutkimuksen määrittely on haasteellista. Kerronnallinen tutkimusalalle ei ole yhtä oikeaa vakiintunutta tutkimusmenetelmää (Hänninen, 1999, s. 30). Heikkinen (2001, s. 185) mukaan kerronnallisuus ei ole varsinainen metodi tai koulukunta, vaan hajanainen muodostelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Kerronnallinen tutkimus on enemmän tutkimusote, taustafilosofia tai tutkimuksellinen lähestymistapa (Heikkinen, 2015, s. 156). Kaasilan, Rajalan ja Nurmen (2008, s. 5) mukaan ei ole yhtä oikeaa tapaa soveltaa kerronnallista lähestymistapaa, ja se tekee kerronnallisuudesta erityisen kiinnostavaa. Kerronnallisen tutkimuksen lähestymistapa haastaa kokematon tutkijakin,

koska se edellyttää tutkijaa tarkastelemaan lähestymistapaa oman tutkimuksen näkökulmasta, eikä tarjoa valmista tutkimuksellista pohjaa.

Kerronnallisen tutkimuksen monitulkinnaisuuden vuoksi on keskeistä määritellä, mitä kerronnallisessa tutkimuksessa usein käytettävät käsitteet tarkoittavat tässä tutkimuksessa. Tarina ja kertomus ovat keskeiset käsitteet, joihin osa tutkijoista ei tee eroa, vaan mieltävät nämä toistensa synonyymeina. Osa tutkijoista (mm. Abbott 2002; Heikkinen 2015; Hänninen, 2015) haluaa tuoda esille tarkemman käsiteanalyttisen eron. Tarina on tapahtuman kulku tai tapahtuman rakenne kertojan itsensä tulkitsemana (Hänninen, 2015, s. 169). Tarinalle ominaista on ajallinen luonne, jonka vuoksi tarina jäsentää niin tapahtumaketjuja, jotka ovat jo takanapäin, mutta tarina mahdollistaa myös tulevan ennakkoinnin (Puusa, Hänninen & Mönkkönen, 2020, s. 217). Kertomus on taas tarina esitettynä, esimerkiksi kirjallisesti tai suullisesti (Abbott, 2002, s.193; Heikkinen 2015, s. 152–153; Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s.189–190; Hänninen 2015, s. 169). Samasta tarinasta voi kertoa monta kertomusta (Abbott, 2002, s.193). Yksinkertaistettuna kertomus tarkoittaa, että joku kertoo, mitä on tapahtunut (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s.190). Luokanopettajilla on omat tarinansa etäopetuksesta, mutta kun he välittävät sen haastattelun muodossa minulle, muuntuu tarina yhdenlaiseksi kertomukseksi, joita minä tutkimusprosessissa analysoin ja välitän eteenpäin. Tässä tutkielmassa keskityn käsittelemään ja puhumaan kertomuksista. Ymmärrän tämän tutkielman muodostavan yhden laajemman kertomuksen, joka koostuu yksittäisten luokanopettajien kertomuksista. Kertomuksia kertomuksen sisällä.

Tarkastelen kerronnallisuutta osana tutkimusta Heikkisen (2001) väitöskirjassaan tekemän jaottelun mukaan. Väitösteoksessaan Heikkinen (2001) hahmottelee, että kerronnallisuudella voidaan viitata neljään tutkimuksen osa-alueeseen. Kerronnallisuudella voidaan viitata 1) tutkimusta ohjaavaan tietokäsitykseen, 2) tutkimusaineistoon, 3) aineiston analyysiin sekä 4) käytännölliseen merkitykseen (Heikkinen, 2001, s. 187).

Tämä tutkimus nojautuu konstruktivistiseen tietokäsitykseen, johon Heikkinen (2001, s. 187) jaottelussaan ensimmäisenä viittaa. Perinteinen tietokäsitys mukaan tieto on pyrkinyt olemaan kontekstista riippumatonta, ajatonta sekä yleispätevää, kun taas konstruktivistinen tietokäsitys edustaa tietoteoreettista relativismia, jonka mukaan tieto on



suhteellista, ajasta, paikasta ja tarkastelijasta riippuvaa (Heikkinen, 2015, s. 156). Heikkisen (2015) mukaan konstruktivismiin perusajatus on ihmisen tiedon kerrostuminen eli ihminen muodostaa tietonsa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa varaan. Tieto on alati kehkeytyvä kertomus, joka muuttaa muotoaan ja rakentuu jatkuvasti (Heikkinen, 2015, s. 157). Tässä tutkimuksessa konstruktivistinen tietokäsitys perustuu ajatukseen ymmärtää haastatteluun osallistujat tiedontuottajina. Lisäksi koen tämän tutkimuksen tutkimuskypsyksen ja tutkimustavoitteiden istuvan hyvin konstruktivistiseen tietokäsitykseen, koska tutkimuksella tavoiteltavaa tietoa ei voi erottaa kontekstistaan. Lisäksi tutkimusaineisto koostuu kertomuksista, joiden tulkinta on tutkijasidonnaista.

Toiseksi Heikkinen (2001) esittää kerronnallisuuden osana tutkimusaineistoa, jolloin kerronnallisuus kuvailee tutkimuksen aineiston laatua. Heikkisen (2015, s. 159) mukaan kerronnallinen tutkimusaineisto tuotetaan kerronnalla, jolloin aineisto muodostuu joko suullisesti, kuvallisesti tai kirjallisesti esitetystä kerronnasta. Sekä Abbott (2002, s. 1), että Riessman (2008, s. 4) nimeävät kertomukselle hyvin monipuolisesti erilaisia muotoja. Heikkisen (2015, s. 159) mukaan laajemmassa merkityksessä kerronnalliselta tutkimusaineistolta voitaisiin edellyttää kertomuksen tunnuspiirteitä, kuten alku, keskikohta ja lopetus sekä ajassa etenevä juoni, mutta yksinkertaisimmillaan kerronnallisena aineistona voidaan nähdä mikä tahansa kerronnalla tuotettu aineisto. Abbott (2002, s. 12) taas mieltää, että keskeistä kertomukselle on, että siinä kuvataan tapahtumaa. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona ovat luokanopettajien haastatteluissa muodostuneet kertomukset, jotka eivät noudattaneet kertomusten laajempia vaatimuksia, kuten kronologista etenemistä tai juonellista rakennetta. Aineistokeruusta ja aineiston kuvausta laajemmin tämän tutkielman luvussa 3.3.

Kolmanneksi Heikkinen (2001, s. 187) viittaa kerronnallisuudella aineiston käsittelytapaan, jonka hän perustaa Polkinghornen (1995) tapaan ymmärtää kerronnallisuus aineiston käsittelyssä. Polkinghornen (1995, s. 6–8) mukaan kerronnallisuus voidaan ymmärtää osana aineiston analyysia kahdella tavalla, narratiivisena analyysina sekä narratiivien analyysina. Tämän tutkimuksen aineiston analyysissa sovelsin molempia edellä mainituja analyysitapoja. Aineiston analyysista laajemmin luvussa 3.4.

Neljänneksi Heikkinen (2001, s.187) esittää kerronnallisuuden osana käytännöllistä merkitystä. Tällä Heikkinen (2015, s. 162) viittaa kertomuksen käyttöön ammatillisena työvälineenä, joka perustuu ajatukseen, että ihmisen identiteetti eli ihmisen tulkinta itsestä rakentuu kertomusten välityksellä. Hatchin ja Wisniewskin (1995, s. 117) mukaan kerronnallisuudesta tulisi olla hyötyä tutkittavalle. Yksi haastatteluun osallistuva vertasi tutkimushaastattelua työnohjaukseen, koska hän kertoi tulleen kuulluksi ja piti havahduttavana kokemuksena muistella omia kokemuksiaan etäopetusjakson ajalta. Toivottavaa on, että myös muut osallistujat kokivat kerronnan identiteetin näkökulmasta myönteisenä. Tämä ei kuulunut tutkimukseni tarkoituksiperiin, niin en koe oikeutetulta tekemään tulkintoja osallistujien kertomusten tai kerronnan vaikutuksista omaan tulkintaan itsestään. Tässä tutkimuksessa tutkijana tuotan ja välitän kertomuksia, jolloin kertomukset voi nähdä myös oman identiteettini työvälineenä.

### **3.3 Aineistonkeruu ja aineiston kuvaus**

Aineiston keruumenetelmänä toimi tässä tutkimuksessa haastattelu. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu on hyvin käytetty tapa kerätä tutkimusainestoa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 86; Hirsijärvi & Hurme, 2010, s. 34; Puusa, 2020, s.103). Puusan (2020, s. 103–104) mukaan haastattelu on monikäyttöinen ja joustava tapa toteuttaa aineiston keruuta, mutta sen käyttö tulisi olla harkittua suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin ja tutkimuskysymyksiin. Aineistokeruumenetelmän valikoinnin tulisi perustua tarkoituksenmukaisuuteen. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmän valitseminen perustuu kerronnalliseen tutkimusmenetelmään sekä tutkimusintresseihin. Haastattelun tavoite on saada tutkimuskysymyksen kannalta keskeistä tietoa mahdollisimman paljon ja monipuolisesti tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020, s. 103).

Kerronnalla tuotetut aineistot ovat kerronnallisessa tutkimukselle tyypillinen tapa aineistonkeruuseen. Kerronta voi olla joko suullista tai kirjallista (Heikkinen 2015, s. 159). Aineiston keruumenetelmää suunniteltaessa puntaroin kirjallisella kerronnalla tuotetun aineiston keruuta, joka olisi mahdollisesti tarkoittanut kirjoituspyyntöjä luokanopettajilta. Kujala (2008) kuvaa tutkimuksensa aineistonkeruuta, jossa suurin osa osallistujista oli halukkaampia osallistumaan haastatteluun, kun tuottaa kirjallinen tuotos itsenäisesti. Itse

kirjoitettu teksti koettiin vaivalloiseksi, aikaa vieväksi sekä kynnys jättää tekstinsä luettavaksi koettiin liian korkeaksi (Kujala, 2008, s. 17–18). Päädyin keräämään aineiston suullisen kerronnan kautta, jotta osallistujien kynnys kertoa oma tarinansa olisi matalampi ja kokemus tutkimukseen osallistumisesta olisi vaivattomampi. Ihmiset hyödyntävät suullista kerrontaa päivittäin (Abbott, 2002, s. 1; Riessman, 2008, s.7), joten mahdollisesti suullinen kerronta olisi myös osallistujille luontevampaa.

Tämän tutkimuksen haastattelut mukailevat puolistrukturoitua haastattelua sekä teemahaastattelua. Teemahaastattelun ja puolistrukturoidun haastattelun määritelmässä on vaihtelevuutta, mutta tämän tutkimuksen yhteydessä miellän Puusan (2020, s. 111) tavoin molemmat omiksi haastattelutyypeiksi, enkä puolistrukturoidun käsitteellä viittaa yksipuoleisesti pelkästään haastattelun strukturointiasteeseen. Tutkimukseni läpinäkyvyyden kannalta pidän merkittävänä, että tutkijana tuon tietoisesti esille molempien haastattelutyyppien osallisuuden osana tämän tutkimuksen haastattelumenetelmää. Puusan (2020, s. 112) mukaan kokematon tutkija saattaa virheellisesti raportoida toteuttavansa teemahaastattelua, vaikka taustalla vaikuttaisivat vahvasti puolistrukturoidun haastattelun piirteet, kuten valmiiksi aseteltu yksityiskohtainen haastattelurunko.

Teemahaastattelulle ominaista on, että haastattelu käsittelee ennalta määriteltyjä teemoja, jotka käydään läpi jokaisen haastatteluun osallistuvan kanssa, mutta niiden läpikäynnissä on joustavuutta, muun muassa kysymysten asettelussa, muodossa ja järjestyksessä saattaa olla haastattelukohtaista vaihtelevuutta (Hirsijärvi & Hurme, 2010, s. 48). Eskolan ja Suorannan (1998, s. 87) mukaan teemahaastatteluun ei kuulu valmiit, ennalta laaditut kysymykset. Teemahaastattelulle keskeinen ominaispiirre on, että osallistujat ovat läpikäyneet ja kokeneet saman asian tai tilanteen. (Hirsijärvi & Hurme, 2010, s.47; Puusa 2020, s. 107). Eskolan ja Suorannan (1998, s. 87) näkemys on, että puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelukysymykset ovat kaikille osallistujille samat. Valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole, vaan haastatteluun osallistuva sanoittaa itse oman vastauksensa (Eskola & Suoranta, 1998 s. 87). Puolistrukturoidun haastattelun etuna on, että haastatteliija saa kaikilta osallistujilta itse sanoitetut vastaukset ennalta määriteltyihin ja tutkimukselle keskeisiin haastattelukysymyksiin (Puusa, 2020, s. 106).

Erilaiset haastattelutyypit tavoittavat erilaista tietoa (Suoranta & Eskola, 1998, s. 89). Puolistrukturoidun haastattelun tavoin hyödynsin ennalta rakennettua haastattelurunkoa (liite 1), joka mahdollisti, että sain jokaiselta osallistujalta itse sanoitetun vastauksen joko kaiseen haastattelukysymykseen. Pyrin vahvistamaan kerronnallisuutta haastattelussa, joten mukautin kysymykset kerronnalliseen muotoon, kuten ”Kerro, miten toteutit etäopetusta?”. Tutkimushaastattelussa halusin säilyttää teemahaastattelulle ominaisen joustavuuden, jolloin minulla olisi mahdollisuus esittää jatkokysymyksiä tai pyytää haastateltavaa täsmentämään vastaustaan.

Haastattelin neljää (4) naisluokanopettajaa, jotka kevään 2020 aikana opettivat 1.–3.vuosisluokkaa. Työkokemus haastatteluun osallistuvilla oli 15 vuodesta 25 vuoteen. Hakiesani tutkimukseni aineistokeruuseen osallistujia, eivät sukupuoli, työkokemus tai etäopetettu luokka-aste olleet rajattuja, vaan sattumaa oli, että kaikki osallistujat olivat naisia, heillä oli jo pidempi työkokemus sekä opetettava luokka keväällä 2020 etäopetuksen aikaan sijoittui peruskoulun kolmelle ensimmäiselle luokka-asteelle. Taulukossa 1 esitellään luokanopettajien työkokemus, opetettava luokka ja oppilaiden määrä etäopetuksen aikaan. Haastattelun osallistuneista luokanopettajista käytän nimiä Aino, Hertta, Elsa ja Maria. Vaikka nämä edellä mainittujen piirteiden samankaltaisuus oli sattumaa, perustui haastatteluun osallistuvien luokanopettajien haku tarkoituksenmukaisuuteen. Tutkimusaiheeni kannalta merkittävintä oli, että opettaja on toteuttanut etäopetusta keväällä 2020, tämän lisäksi tavoittelin nimenomaan jo valmistuneita luokanopettajia.

<b>Pseudo- nyymi</b>	<b>Työkokemus</b>	<b>Opetettava luokka</b>	<b>Oppilaiden määrä</b>
Aino	20 vuotta	1.luokka	16
Hertta	25 vuotta	1.–2. yhdys- luokka	17
Elsa	15 vuotta	3. luokka	24
Maria	22 vuotta	1.luokka	22

Taulukko 1. Haastatteluun osallistuneiden luokanopettajien työkokemus, opetettava luokka ja oppilaiden määrä kevään 2020 etäopetuksen aikaan.

Lähdin tavoittelemaan mahdollisia tutkimusaiheistani ja haastatteluun osallistumisesta kiinnostuneita luokanopettajia samaan aikaan useamman väylän kautta. Ensimmäinen väylä oli Facebookin opettajille suunnattu ryhmä Alakoulun aarreaitta, joka on melko suosittu kanava etsiä opetushenkilökuntaa osallistumaan alan opiskelijoiden tutkimuksiin. Alakoulun aarreaittaan jaoin oman haastattelukutsuni (liite 2) joulukuussa 2020. Ilmoitukseni myötä sain yhden yhteydenoton. Toisena väylänä joulukuussa 2020 lähestyin sähköpostin välityksellä satunaisesti kymmentä peruskoulun rehtoria ympäri Suomea. Sähköpostissani pyysin rehtoreita jakamaan haastattelukutsuni (liite 2) koulun luokanopettajille. Rehtoreille lähetettyjen sähköpostien myötä sain jälleen yhden yhteydenoton. Kolmantena väylänä hyödynsin omaa lähipiiriä, jonka avulla sain kaksi haastateltavaa lisää.

Haastattelut toteutettiin etähaastatteluna Zoom-sovelluksen kautta, puhelinhaastatteluna sekä yksi haastatteluista toteutettiin lähihaastatteluna. Syynä haastattelujen vaihtelevaan toteutukseen oli pitkät etäisyydet haastateltavien kanssa, mutta lisäksi Suomessa vallitseva koronatilanne tuli huomioida. Sovimme jokaisen osallistujan kanssa yhteisymmärryksessä haastattelun toteutustavan. Pyrkimyksenä oli, että haastattelutilanne olisi mahdollisimman vaivaton haastatteluun osallistuvalle, jonka vuoksi en ollut ennalta määrittänyt tiettyä haastattelun toteutustapaa, vaan haastattelu toteutettiin osallistujan toiveiden mukaan, joko puhelimen tai tietokoneen välityksellä tai kasvotusten.

Puusan (2020, s. 103) mukaan uskottavien päätelmien teko aineistosta, joka koostuu puheesta, edellyttää aineiston tallennuksen. Haastattelut tallennettiin tai äänitettiin haastatteluun osallistujan antaessa tähän suostumuksen. Ennen haastattelun alkua esittelin vielä kertaalleen itseni ja tutkimukseni aiheen, lisäksi kävin sanatarkasti läpi äänitykseen tai tallennukseen ja aineiston käyttöön liittyvät seikat, sekä osallistujan oikeudet haastattelun aikana sekä menettelyt, kuinka tutkijana huolehdin osallistujan anonymiteetin säilymisestä. Kaikkien osallistujien kanssa kävimme saman asialistan (liite 3) läpi ja vasta osallistujan suullisen suostumuksen jälkeen aloitin äänityksen tai tallennuksen sekä jatkoimme itse haastatteluun.

Ensimmäinen haastattelu toteutettiin joulukuun 2020 aikana, ennen opettajien alkavaa joululomaa. Loput kolme haastattelua pidettiin tammikuussa 2021 aikana, joululoman

päättymisen jälkeen. Haastattelujen ajankohdat sovittiin kunkin osallistujan kanssa yhdessä. Pyrin pitämään omat aikatauluni vapaana, jotta sopivat ajankohdat olisivat mahdollisimman vaivatonta löytää. Haastattelun ajankohdista annoin osallistujille vaihtoehtoja viikkotasolla, jolloin osallistuja sai itse ehdottaa itselleen parhainta mahdollista ajankohtaa. Haastatteluajkojen sopiminen oli vaivatonta ja vuorovaikutuksessa näkyi molemminpuolinen juostavuus. Kaikki haastattelut toteutettiin arkena, iltapäivällä tai illalla.

Aineiston keruun jälkeen litteroin aineiston tekstimuotoon. Haastattelujen yhteiskesto oli 114 minuuttia ja litteroitua aineistoa kertyi 24 sivua. Taulukossa 2 esitellään osallistujakohtaisesti haastattelutietoja. Litteroinnin tein Microsoft Word ohjelmalla, fontti Times New Roman, kirjasinkoko 12 ja rivinväli 1,5. Litteroinnin sopiva tarkkuus voidaan määrittellä tutkimusongelman perusteella (Ruusuvuori, 2010, s. 424). Aineiston litteroinnissa huomioitavaa on, että erilaiset litterointivalinnat tukevat erilaisia tulkintoja, jolloin ne lopulta luovat myös erilaisia kertomuksia (Riessman, 2008, s. 50). Tutkimuskysymykseni kannalta kiinnostukseni kohdistuu asiasisältöön eli mitä luokanopettajat kertovat, tällöin Ruusuvuoren (2010, s. 424) mukaan kovin yksityiskohtainen litterointi ei ole tarpeen. Litteroin kaikki omat sekä haastatteluun osallistujan puheenvuorot, mukaan lukien puheenvuorot, jossa haastateltava pyysi toistamaan kysymyksen. Litteroinnissa en ottanut huomioon ei-sanallisia puheen piirteitä tai toimintaa, kuten naurahduksia, taukoja tai kasvojen ilmeitä. Ei-sanallisten ilmaisujen huomioiminen ei olisi ollut kaikkien osallistujien kanssa mahdollista haastattelujen toteutustapojen vaihtelun vuoksi.

<b>Pseudo- nyymi</b>	<b>Haastattelun kesto</b>	<b>Haastatte- lun pituus litteroituna</b>	<b>Haastatte- lun ajan- kohta</b>	<b>Haastatteluti- lanne</b>
Aino	39 minuuttia	8 sivua (2829 sanaa)	joulukuu 2020	etähaastattelu Zoom-sovelluk- sella
Hertta	30 minuuttia	7 sivua (2517 sanaa)	tammikuu 2021	puhelinhaastattelu
Elsa	23 minuuttia	4 sivua (1233 sanaa)	tammikuu 2021	puhelinhaastattelu
Maria	22 minuuttia	5 sivua (1324 sanaa)	tammikuu 2021	lähihaastattelu

Taulukko 2. Osallistuja, haastattelun kesto, litteroinnin pituus, haastattelun ajankohta ja haastattelutilanne.

### 3.4 Aineiston analyysi

Menetelmäkirjallisuus tarjoaa kerronnalliselle tutkimukselle useita analyysimahdollisuuksia. Laitisen ja Uusitalon (2008, s.113) mukaan analyysimenetelmää valittaessa tärkein lähtökohta on tutkimusintressi. Tutkimuskysymyksen kannalta keskeistä on sisältö, eli haluan selvittää mitä luokanopettajat kertovat työssä jaksamisestaan etäopetuksen aikana.

Polkinghorne (1995, s. 6–8) tarjoaa kaksi analyysimenetelmää kerronnalliselle tutkimukselle, narratiivisen analyysin ja narratiivien analyysin. Narratiivinen ja narratiivien analyysi ovat kaksi omaa analyysimenetelmäänsä, joiden lähtökohdat ovat toisistaan poikkeavia. Narratiivisessa analyysissä pyritään ymmärtämään ilmiötä ja aineiston kautta luodaan kertomuksia kyseisestä ilmiöstä, kun taas narratiivien analyysi taas keskittyy erittelemään kertomuksista tutkimuskysymykselle keskeisiä teemoja (Polkinghorne, 1995, s. 12).

Heikkinen (2015) viittaa Bruneriin (1986) todetessaan, että kerronnallisen analyysin jaottelu edelle mainittuihin kahteen analyysimenetelmään perustuu tapaan erotella kaksi toisistaan poikkeavaa tietämisen muotoa. Heikkisen (2015) mukaan narratiivinen

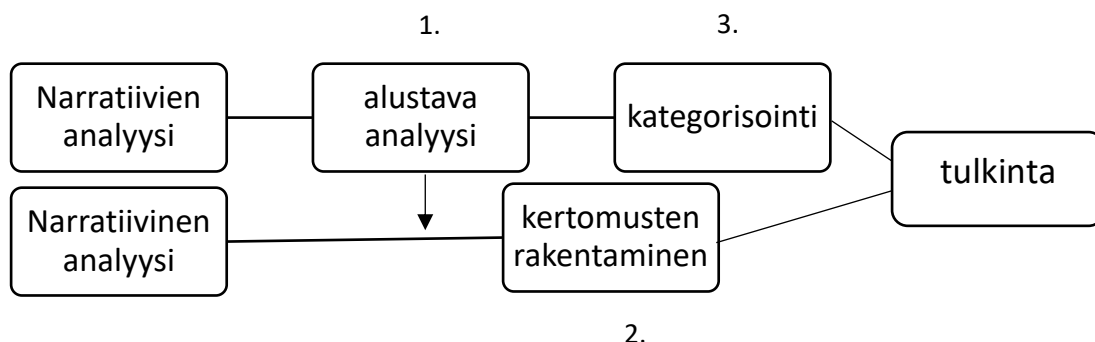
analyysi perustuu narratiiviseen tiedon muodostumiseen ja narratiivien analyysi perustuu paradigmaattiseen tiedon muotoon. Paradigmaattinen tieto muodostuu logiikalla ja matematiikalla ominaisella tavalla, jossa aineiston käsittely on täsmällistä ja luokittelevaa, kun taas narratiivisen tiedon muodostaminen on temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevän kertomuksen tuottamista (Heikkinen, 2015, s.160–161).

Tässä tutkimuksessa analysoin aineiston hyödyntämällä sekä narratiivista analyysia että narratiivien analyysia, keskittyen aineiston sisältöön, eli mitä luokanopettajat kertovat työssä jaksamisestaan etäopetuksen aikana. Analyysit etenivät lomittain toisiaan täydentäen, mutta ne ovat erotettavissa myös omiksi analyysipoluikseen. Kahden analyysin käyttäminen tässä tutkimuksessa tuntui luontevalta toteutukselta, mutta lisäksi analyysimenetelmien käyttö syvensi tutkittavan ilmiön käsittelyä. Koen, että vain toista analyysimenetelmää käyttämällä olisi aineistosta saanut tehtyä yksipuoleisen ja jopa vajaan tulkinnan. Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilber (1998) kutsuvat tätä lähestymistapojen yhdistämistä analyttiseksi sillaksi, jota myös Kaasila (2008) hyödyntää.

Narratiivisen ja narratiivien analyysille ei yksiselitteistä toteutustapaa, vaan analyysin muotoutuminen on vahvasti tutkijan valinnoista ja tulkinnasta riippuvainen. Laitisen ja Uusitalon (2008, s. 135) mukaan aineiston analyysi voi harvoin seurata suoraa metodioppaita, vaan usein tutkimuksen analyysin tekeminen vaatii analyysimenetelmien muokauttamista. Pyrin käsittelemään omaa analyysia mahdollisimman läpinäkyvästi. Seuraavaksi esittelen oman analyysinteon mahdollisimman kronologisessa järjestyksessä. Kuviossa 3 hahmotelen analyysin etenemistä, ja niin kuviossa, kuin kirjallisessa esittelystä kuvaan analyysin kolmea eri vaihetta. Ensimmäinen vaihe on alustava analyysi, joka pohjustaa narratiivien analyysia sekä antaa työkaluja narratiiviselle analyysille, toinen vaihe on uusien kertomusten rakentaminen eli narratiivisen analyysin toteuttaminen ja kolmas vaihe on narratiivien analyysia, jossa teemoittelen molemmista aiemmista analyysivaiheista esille nostettuja sisältöjä. Huomioitavaa on, että sekä kuvassa ja analyysin esittelystä pyrin mahdollisimman johdonmukaiseen ja etenevään kerrontaan, mutta todellisuudessa tutkimuksen analyysivaiheessa liikuttiin edestakaisin vaiheiden välillä. Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysille on tavomaista, ettei analyysi etene saumattomana jatkumona, vaan analyysivaiheiden välillä



liikutaan. Analyysin eri vaiheiden kysymyksiin palataan arvioiden ja tarkentaen (Ruusu-  
vuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 11–12).



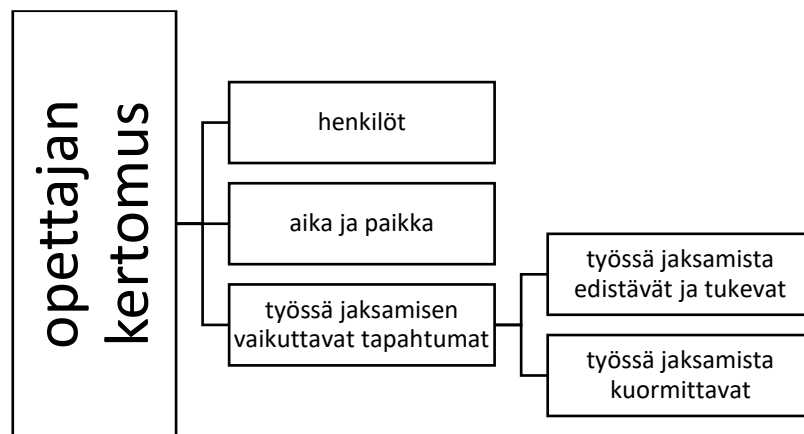
Kuvio 3. Analyysin vaiheet ja eteneminen tässä tutkimuksessa.

Narratiivien analyysissä mukailen Lieblichin ja kumppaneiden esittämää kategorista sisällönanalyysia (1998, s. 11), jota myös Laitinen ja Uusitalo (2008, s. 134) ovat hyödyn-  
täneet. Narratiivisessa analyysissä käytän apuna Kaasilan (2008) hyödyntämää juonen-  
tamista.

Ensimmäinen analyysivaihe oli alustava analyysi. En kiirehtinyt suoraan tutkimaan ai-  
neiston esiluennassa löytämiäni teemoja, vaan ennen sitä halusin tuntea tutkimusaineis-  
toni läpikotaisin. Analyysin ensiaskeleen miellän alustavaksi analyysiksi, joka kytkeytyy  
lopulliseen narratiivien analyysiin sekä on osana myös narratiivista analyysia.

Aineiston analyysin aloitin tutustumalla aineistoon perusteellisemmin, joka voidaan  
nähdä tietynlaisena luokitteluna. Ruusu-  
vuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, s.18) mukaan  
luokittelun tehtävänä on aineiston järjestelmällinen läpikäynti. Alustavassa analyysin  
muodostuksessa käytin apuna Heikkisen (2015, s. 153) esittelemiä tarinan peruselement-  
tejä. Heikkinen (2015, s. 153) esittelee, että tarinan peruselementtejä ovat henkilöt, ta-  
pahtumapaikat, teot ja sattumukset. Yksinkertaistin Heikkisen (2015) esittelemät tarinan  
elementit omien tutkimusintressien mukaan, jolloin kertomusten elementit ovat henkilöt,  
aika ja paikka sekä luokanopettajien työssä jaksamiseen vaikuttavat tapahtumat. Myö-  
hemmin erottelin luokanopettajien työssä jaksamista vaikuttavat tapahtumat vielä edistä-  
viin ja tukeviin sekä kuormittaviin tapahtumiin. Aloin lukemaan ja käsittelemään

aineistoja jokaisen elementin mukaan ja nostin edellä mainitut elementit tekstistä esille värikoodauksella. Kuviossa 4 hahmottelen kertomusten elementtejä oman tutkimuskysymyksen mukaisesti.



Kuvio 4. Kertomuksen elementit oman tutkimuskysymyksen mukaan.

Tutkimuskysymyksen mukaisesti itseäni kiinnostaa erityisesti saada selvää etäopetuksen aikaiset luokanopettajien kokemukset, joten jaoin tapahtumat kolmeen ajanjaksoon; ennen etäopetusta, etäopetuksen aikana ja etäopetuksen jälkeen. Aika toimi seuraavassa alustavan analyysin vaiheessa pääluokkana, jonka avulla aloin luokittelemaan tapahtumat ajan mukaisesti. Alustavan analyysin avulla pystyin hahmottamaan aineistosta paremmin tapahtumia, jotka vaikuttivat luokanopettajien työssä jaksamiseen, lisäksi pystyin käsittelemään niitä kronologisessa aikajärjestyksessä. Alustavan analyysin pohjalta muodostin jokaisesta haastatteluaineistosta taulukon, jossa käy ilmi työssä jaksamiseen vaikuttavat tapahtumat ajankohdan mukaan, lisäksi taulukossa näkyy tapahtumaan osalliset henkilöt sekä tapahtumapaikka. Tein oman taulukoinnin työssä jaksamista tukevista ja edistäväistä tekijöistä sekä kuormittavista tekijöistä. Taulukossa 3 näkyy esimerkkileikkaus yhden haastatteluun osallistujan kertomuksen luokittelusta, kyseessä on työssä jaksamista kuormittavat tapahtumat.

<b>ennen etäopetukseen siirtymistä</b>	<b>etäopetuksen aikana</b>	<b>etäopetuksen päätyttyä</b>
Haastava lukuvuoden aloitus luokan kanssa. (oppilasryhmä, yksittäiset oppilaat, koulu)  Oma jaksaminen jo koetuksella. (opettaja)	Ei ohjeita. (esimies)  Työn ja vapaa-ajan erottaminen. (opettaja, koti)	Yhteistyö rajattu. (kollegat, koulu)

Taulukko 3. Esimerkkileikkaus Ainon kertomuksen alustavan analyysin taulukoinnista.

Alustava analyysi auttoi syventämään aineiston tuntemusta sekä käynnisti aineiston analyysin toisen vaiheen, joka oli narratiivinen analyysi eli uusien kertomusten luominen. Kaasila (2008) kutsuu kertomusten rakentamista juonentamiseksi. Alustavan analyysin taulukoita apuna käyttäen lähdin rakentamaan uusia kertomuksia. Kertomusten keskeinen näkökulma oli työssä jaksaminen. Jaoin kertomusten kirjoitusprosessin kolmeen osaan alkuun, keskikohtaan ja loppuun. Alkuun tein jokaisesta kertomuksesta hahmotelman aikajanan muodossa ja tämä jälkeen aloitin kirjoittamisprosessin osa kerrallaan. Kirjoitin luokanopettajien kertomuksia rinnakkain niin, että ensimmäisenä kirjoitin jokaisen luokanopettajan kertomuksen alun ja lopun, jonka jälkeen vasta siirryin keskikohtaan. Raakaversioiden muodostumisen jälkeen tarkastelin kertomuksia yksi kerrallaan. Kertomuksen alun tavoitteena on esitellä lukijalle, miten luokanopettaja toteutti etäopetuksen. Vaikka varsinainen tutkimuskysymys ei keskity etäopetuksen toteuttamiseen, niin pidän olennaisena osana, että lukijalla on tiedossa taustatekijät, jotka vaikuttavat luokanopettajien kokemuksiin työssä jaksamisesta. Kertomuksien keskikohdassa käsitellään myönteisiä ja kielteisiä tapahtumia etäopetuksen ajalta, jotka olivat merkityksellisiä luokanopettajien työssä jaksamisen näkökulmasta. Myös keskikohdassa olen pyrkinyt ylläpitämään kronologisen järjestyksen, mutta tämä oli haasteellista. Loppuosassa esitellään vielä luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia, miten etäopetusjakso vaikuttaa työssä jaksamiseen vielä sen päättymisen jälkeen. Kirjoitusprosessin myötä nämä kolme osaa muodostavat kunkin luokanopettajan kertomuksen. Vaikka kertomukset käsittelevät kolmea aikaa, niin tutkimuskysymyksen mukaisesti tulososiossa keskityn pelkästään etäopetuksen aikaiseen työssä jaksamisen kokemuksiin.

Luokanopettajien kertomuksien pituus vaihtelee, koska myös aineisto, jonka pohjalta kertomukset on rakennettu, vaihtelee. Pyrkimyksenä on tuoda esille luokanopettajien kertomat työssä jaksamiseen vaikuttavat tapahtumat ja ominaisuudet, ilman omia sisällöllisiä lisäyksiä, jolloin kertomusten pituuden suhde aineistoon tulee olla yhdenmukainen.

Analyysin toisen vaiheen kanssa jokseenkin samanaikaisesti aloitin tekemään analyysin viimeistä vaihetta, joka oli jälleen narratiivien analyysia. Tässä vaiheessa apuna oli sekä alustavan analyysin rakennetut taulukot, sekä uudet kertomukset, koska molemmissa oli eroteltu luokanopettajien mainitsemat ominaisuudet, jotka olivat merkityksellisiä heidän omalle työssängä jaksamiselle etäopetuksen aikaan. Yhdistin saman teeman alle kokemukset, jotka tukivat toisiaan, mutta myös kokemukset, joissa oli eroavaisuuksia. Samassa teemassa yhdistyi myönteiset ja kielteiset kokemukset. Teemoittelu oli suhteellisen pitkä prosessi, ennen kuin teemat rakentuivat johdonmukaisiksi kokonaisuuksiksi. Teemoittelun avulla muodostin kuusi teemaa, jotka ovat 1) kokemus omasta osaamisesta, 2) työmäärä, 3) oppilaat ja opetus, 4) kodin ja koulun välinen yhteistyö, 5) tuki, kannustus ja palaute sekä 6) kuormituksen kokemus ja etäopetuksenmahdollisuudet oman työssä jaksamisen tukemiseen. Analyysivaiheen yhteydessä erottelin aineistosta luokanopettajien työssä jaksamisen määritelmät sekä heidän arvionsa omasta työssä jaksamisestaan.

Analyysiprosessin tuotoksena ovat jokaisesta luokanopettajasta rakennetut yksilölliset kertomukset sekä yhteiset teemat, jotka yhdessä kertovat luokanopettajien kokemuksia omasta työssä jaksamisesta kevään 2020 etäopetuksen aikana.

## 4 Tulokset

Tulososion luvusta 4.1 löytyy luokanopettajien kertomukset, jotka rakensin narratiivisen analyysin tuloksena. Kertomuksilla pyritään antamaan tutkittavasta ilmiöstä monipuolisempi kuvaus. Luvussa 4.2 esitän tutkimukseen osallistuvien luokanopettajien määritelmän, mitä työssä jaksaminen heille tarkoittaa. Luvussa 4.3 käsittelen luokanopettajien kokemuksia omasta työssä jaksamisesta teemoittain.

### 4.1 Luokanopettajien kertomukset

#### 4.1.1 Aino

Ennen siirtymistä etäopetukseen Ainon työssä jaksamista kuormitti haastava 1.luokka. Haastavat tilanteet luokassa kuormittavat Ainoa niin, että tammi-helmikuussa 2020, juuri ennen etäopetukseen siirtymistä, hän kertoi olevansa oman jaksamisensa rajoilla.

Tieto etäopetukseen siirtymisestä tuli lyhyellä varoitusajalla. Ainolla oli 13 oppilasta etäopetuksessa, jota hän toteutti kotonaan keittiön pöydän äärellä. Etäopetuksen Aino aloitti julkaisemalla etäopetuksessa oleville oppilaille tehtäviä luokan omalla Pedanet-sivustolla, jossa tehtävät oli jaettu aineittain viikkotason ja päivätason laatikoihin. Tehtävien palautukseen hän hyödynsi WhatsApp-sovellusta, johon oppilaat lähettivät kuvia tehdyistä tehtävistään. Tehtävien palautuksia hän kontrolloi epätyyppillisen tilanteen huomioiden, joustavasti.

Alkuun päästyä Aino aloitti pitämään aamuisin Zoomilla etäopetustuokioita, joihin osallistuivat ne oppilaat, keille osallistuminen oli mahdollista. Osa oppilaista oli yksin päivän kotona, eivätkä he voineet osallistua aamun Zoom-tunnille. Heitä ajatellen Aino teki opetusvideoita opetettavasta asiasta, jotka oli mahdollista katsoa oman aikataulun mukaan. Tämän lisäksi Aino hyödynsi erilaisia sähköisiä materiaaleja, kuten Google Forms-lomakkeita, Bingeliä ja Näppistaituria.

Ainolle yksiolo ja ihmiskontaktien puute olivat etäopetuksen kuormittavin ominaisuus, joka heijastui myös työssä jaksamiseen. Aino asuu yksin, joten etäopetukseen siirryttyä

hänen ihmiskontaktinsa vähenivät huomattavasti. Luokanopettajana Aino on tottunut päivittäiseen säpinään ja ihmiskontakteihin, joita tulee sekä lasten että aikuisten kanssa. Rajoitustoimenpiteenä harrastustoiminta pysähtyi eikä ollut suositeltavaa kokoontua, joten myös vapaa-ajan ihmiskontaktit vähentyivät yhtäkkisesti. Muutos normaalista oli huomattava.

Opettajan työ koki muutoksen. Etäopetukseen ei ollut valmista materiaalia, vaan tilanne vaati opettajalta muuntautumiskykyä ja uudenlaisen opetusmateriaalin kehittämistä. Lähiopetuksen rutiinit tai tehtävät eivät olleet enää etäopetukseen sopivia. Ohjeita ei ollut, joten opettajat joutuivat itse määrittelemään käytännön toteutuksen. Ainolle selkeiden mallien puute siitä, mitä kannattaisi tehdä, mitä pitäisi tehdä, mikä olisi minimi mihin pitäisi pyrkiä tai mikä riittää, asetti riman korkealle. Tavoitteellinen työskentely lisäsi työmäärää ja Aino kertoi tämän laukaisseen suorittajan roolin, joka on ollut hänelle tuttu ilmiö jo opiskeluajoilta. Oman suorittajaroolin ja tavoitteellisuuden Aino kertoi työssä jaksamista kuormittavana, mutta toisaalta hän kertoi, että hän sai myös onnistumisen kokemuksia tämän vuoksi. Työn suorittaminen ja työssä onnistuminen tuki jaksamista, sekä aika ajoin myös loi pieniä innostumisien kokemuksia. Vaikka palaute työstä oli vähäistä esimiestaholta, niin etäoppilaiden kodeista tuli myönteistä palautetta, joka antoi arvoa tehdylle työlle ja näin myös tuki työssä jaksamista.

Työhön käytetty aika kasvoi osaksi sen vuoksi, että Ainon tuli luoda uutta materiaalia, mutta myös siksi, että työstä irtaantuminen oli vaikeaa, kun työt olivat jatkuvasti läsnä ja saatavilla. Aikaisemmin työn ja vapaa-ajan erottelu oli ollut helpompaa, kun työtä toteutettiin täysin omassa ympäristössään, mutta nyt työt olivat tunkeutuneet vapaa-ajalle keskitettyyn ympäristöön, kotiin. Varsinkin, kun koronan aikaan vapaa-ajan aktiviteetteja ei ollut, eikä kotoaan kärsinyt lähteä, niin työtä saattoi tehdä niin sanotusti tekemisen puutteessakin.

Normaalissa lähiopetuksessa Aino kertoi yhtenä koulupäiviä kuormittavana ominaisuutena riitojen selvittelyn ja lasten epätoivottuun käytökseen puuttumisen, joka on oleellinen osa pienten oppilaiden kanssa tehtävää kasvatustyötä. Etäopetuksessa ollessa Aino kertoi, että opettajan työn kasvatuksellinen puoli jäi pois, joka vapautti aikaa suunnitteluun ja valmisteluun. Toisaalta Aino mieltää kasvatustyön opettajan työn suolaksi, mutta

tässä tilanteessa kasvatustyön väheneminen oli toivottavaa ja tasapainotti etäopetuksen kuormittavuutta.

Aino kertoi kokevansa, että luokanopettajan työ sisältää paljon voimaannuttavia asioita, joiden vuoksi myös alalle haetaan ja jotka saavat opettajat työssä jatkamaan. Aino kertoi näiden voimaannuttavien kokemusten syntyvän vuorovaikutuksesta oppilaiden ja työyhteisön aikuisten kanssa. Etäopetuksen aikana vuorovaikutus muuttui niin oppilaiden ja huoltajien kuin kollegoiden kanssa. Kollegoiden kanssa tehtävän yhteistyön etäopetuksen aikana Aino kertoi työssä jaksamista kuormittavaksi, mutta yhteydenpidon taas työssä jaksamista edistäväksi. Kollegoiden kanssa tehtävä yhteistyön puute kuormitti, kun yhteistyötä ei voinut toteuttaa samalla tavalla etänä, kuin lähiopetuksessa. Lisäksi Aino kertoi, että etäopetuksen aikana tehty yhteistyö ei ollut kovin vastavuoroista. Aino itse oli aiemmalla opintovapaalla tutustunut erilaisiin uusiin oppimisalustoihin ja hän pystyi hyödyntämään näitä matalalla kynnyksellä myös omassa opetuksessaan. Aino ja rinnakkaisluokan vanhempi opettaja pyrkivät pysymään matematiikassa ja äidinkielessä samassa rytmistä, mutta yhteisen työskentelyrytmin löytäminen oli haastavaa ja Aino kertoi enemmän antavansa, kun saavansa tästä yhteistyöstä.

Vaikka yhteistyön tekeminen jäi vähäisemmälle etäopetuksen aikaan, niin Aino kollegoineen pyrki pitämään tasaisesti yhteyttä. Yhteyttä pidettiin Teams-puheluiden välityksellä. Puheluissa jaettiin ideoita, mutta pääpaino oli omien tuntemusten ja kokemusten jakaminen. Aino ja kollegat pitivät yhteyttä päivittäin. Päivittäisen yhteydenpidon Aino kertoi työssä jaksamista tukevana tekijänä.

Oppilaat tuovat Ainon päivään keveyttä, iloa ja hauskuutta, joka etäopetuksen aikana väheni huomattavasti. Aino piti etätunteja, joiden aikana hän näki ja kuuli oppilaitaan, mutta nämä tuokiot olivat vapaaehtoisia, joten kaikki oppilaat eivät syystä tai toisesta osallistuneet. Ainon mielestä tämä hetken kestävä etäyhteys oppilaisiin ei ollut millään tavalla riittävä. Aino kertoi, että häntä kuormitti, ettei hän nähnyt lapsia tai pystynyt olemaan heidän kanssaan aktiivisessa vuorovaikutuksessa. Oppilaiden kanssa käydystä vuorovaikutuksesta normaalissa lähiopetustilanteessa pystyy näkemään oppimisen ja saamaan välitöntä palautetta. Lähiopetuksessa oppilaat ja heidän tuoma ilo ja keveys ovat Ainolla työssä jaksamisen voimavara, nyt tämä voimavara oli vähentynyt merkittävästi.

Ainoa kuormitti myös ajatus, että etäopetuksen aikana kodin kuorma kasvaa, kun huoltajat joutuvat ohjaamaan kotona tapahtumaan etäopetustoimintaa ja murehtimaan oppilaan oppimista. Luokanopettajien tavoin myös kodin arjessa koettiin koronapandemian aiheuttamia suuria muutoksia. Aino kuvaileekin, että etäopetukseen siirtyminen otettiin koteissa vastaan alkuun järkytyksenä. Aino soitti viikoittain kodit läpi, selvittääkseen miten kotona sujuu. Aino tiedosti, että kotona ollaan kuormittuneita, mutta koki velvollisuutena olla yhteydessä koteihin. Soittokierrokset Aino kertoi kokevansa hyvin kuormittavina, koska häntä ahdisti ja jännitti, miten kotona on etäkoulu sujunut ja tuleeko paljon kielteistä palautetta. Aino sai myönteistä palautetta ja melko vähän kielteistä, mutta silti soittokierros oli aina yhtä ahdistava.

Etäopetuksen aikana Aino sai myönteisiä kokemuksia omasta osaamisestaan ja pystyvyydestään. Aino huomasi, hän osaa hyödyntää taitoja, joita oli aiemmalla opintovapaalla kerryttänyt. Hän pystyi ottamaan käyttöön sähköisiä materiaaleja ja soveltamaan niitä omaan opetukseensa. Aika ajoin materiaalin muodostaminen myös innosti. Aino kertoi, että hän pystyi ja osasi tuottaa monipuolista materiaalia, jota myös rinnakkaisluokan opettajat pystyivät hyödyntämään ja materiaaleja pystyisi myös hyödyntämään myöhemminkin. Oman osaamisen ja pystyvyyden kokemukset vahvistivat ajatusta, että etäopetuksetakin selviää.

Aino kertoo, että hänen oman työssä jaksamisensa ei vaikuttanut etäopetuksen toteuttamiseen, koska hän kokee olevansa opettaja, joka suorittaa työnsä viimeisen päälle, jopa oman jaksamisen rajoilla. Aino kertoi, ettei koe tätä työssä jaksamisen näkökulmasta ihanteellisena tilanteena, vaan kokee, että myös itseään kohtaa saa osoittaa armollisuutta. Aina ei tarvitse tehdä erinomaista työtä, vaan riittävän hyvä työ myös riittää, tällöin myös aikaa ja energiaa jää muualle ja työssä jaksaminen pysyy tasapainoisena.

Kevätlukukauden viimeiset viikot ja syyslukukauden aloituksen Aino koki positiivisena. Monelle luokan oppilaalle etäopetus oli tehnyt hyvää. Koululaisen taidot olivat kehittyneet, kun oppilaat olivat saaneet pari kuukautta kasvurauhaa kotona. Luokka oli edellisellä syyslukukaudella ollut haastava, mutta nyt henkinen kasvu näkyi muun muassa uudenlaisena rauhallisuutena oppilaiden olemuksessa. Vaikka koulussa oli voimassa



erilaisia rajoitustoimenpiteitä, niin lähiopetukseen palaaminen toi Ainolle muiden ihmisten läsnäoloa, joka oli etäopetuksen aikana puuttunut lähes täysin.

#### 4.1.2 Hertta

Keväällä 2020 Hertalla oli opetettavanaan yhdysluokka, joka koostui 1. ja 2. luokka-asteen oppilaista. Ennen etäopetukseen siirtymistä Hertan työssä jaksamista kuormitti koulun muutto uusiin tiloihin, joka vei opettajan resursseja sekä ennen joululomalle siirtymistä, mutta myös lomalta paluun jälkeen tammi-helmikuussa 2020. Lisäksi luokassa oli oppilas, jonka kanssa oli paljon työtä. Syyslukukauden kuormituksen vuoksi ei ekaluokkalaisten kanssa oltu otettu läppäritunnuksia.

Etäopetuksen lisäksi Hertta toteutti koko etäopetusjakson aikana lähiopetusta normaalin lukujärjestyksen mukaisesti. Luokka jakautui niin, että sekä lähi- että etäopetuksessa oli oppilaita molemmilta yhdysluokan luokka-asteilta. Hertta aloitti etäopetuksen Wilma-viestien ja työpuhelimien kanssa. Yhteydenpito oli vaikeaa, koska työpuhelin oli vanhaa mallia, jossa ei nettiä ollut käytettävissä. Tilanteeseen soveltumaton työväline vaati Herttaa ottamaan oman puhelimen työkäyttöön, jotta yhteydenpitoa voitaisiin helpottaa WhatsApp-sovelluksen avulla. Oppilaat jaettiin luokka-asteen mukaan omiin WhatsApp-ryhmiin, jonne Hertta lähetti tehtävänänot ja julkaisi kuvaamiaan opetusvideoita. WhatsApp-sovellus ja Wilma olivat ensisijaiset yhteydenpitokanavat, koska luokan kaikilla oppilaille ei ollut edes läppäritunnuksia, eikä edellytyksiä esimerkiksi Teamsin käyttöön. Oppilaat lähettivät palautukset tehtävistä WhatsAppin kautta ja jotta oppilaiden kuvaamien tehtävien tarkistus oli mahdollista, niin Hertta otti myös oman läppärin käyttöön, johon latasi WhatsAppin tietokoneversion. Etäopetusjakson jatkuessa Hertta loi itselleen rytmin. Iltapäivällä lähiopetuksen päätyttyä hän lähetti seuraavan päivän tehtävänänot ja opetusvideot etäoppilaille, mutta oppilaiden palautuksia tuli pitkin päivää. Muutaman päivänä viikossa Hertta sai avukseen koulunkäynninohjaajan, joka pystyi päivystämään etäoppilaiden palautuksia sekä neuvomaan haastavissa tehtävissä puhelimen kautta.

Oma jo muodostettu työritmi vaati uudelleen muovautumisen maaliskuussa, kun omien lähioppilaiden ja etäoppilaiden lisäksi Hertalle tuli opetettavakseen lähiopetuksessa olevat esikoululaiset. Työmäärän lisääntyminen oli Hertan työssä jaksamista

kuormittava ominaisuus. Hän joutui suunnittelemaan molemmille luokka-asteille sopivat opetuksen toteutukset, sekä lisäksi myös muokkaamaan esikoulun oppilaille etäopetusohjeista lähiopetusohjeet. Hertta pyrki toteuttamaan työtä koulun tiloissa, koska sieltä häneltä löytyi opetusmateriaalit, mutta oppilaiden palauttaessa tehtäviä vasta iltapäivällä tai illasta, niin Hertan piti vastata ja antaa palautetta myös työajan ulkopuolella. Lisäksi jos etäoppilas ei saanut tehtävää tehtyä ilman apua tai kodin tukea, silloin Hertta saattoi puhelimitse neuvoa kotoa ilta-aikaa.

Etäopetuksessa olevien oppilaiden oppimisen tason seuraaminen oli vaikeaa. Ainoa palaute oppilaiden etenemisestä etäopetuksen aikaan oli tehdyt tehtävät, mutta osalle oppilaista tehtävien tekeminen, palautus ja korjaus jäi vaiheeseen. Luokassa oppilaat ovat totuneet, että tehtävät tehdään kokonaan, jonka lisäksi ne tarkistetaan ja jos tehtävissä on puutteita tai virheitä, ne täydennetään tai korjataan. Lisäksi lähiopetuksessa ollessa opettaja pystyy seuramaan tehtävien tekoa ja työskentelyä. Työskentelyä seurattaessa opettaja pystyy tukemaan toimintaa tarpeen mukaan sekä havainnoida oppimista. Etäopetuksessa Hertta joutui soittamaan oppilaille, jos tehtäviä ei kuulunut tai olivat puutteellisia. Perään kyseleminen ja huoli oppilaan oppimisen tasosta kuormitti Hertan työssä jaksamista.

Hertan luokalla on vaativa oppilas, joka kuormitti vahvasti jo ennen etäopetukseen siirtymistä. Oppilaan kanssa haasteita oli työrauhan, motivaation sekä muiden kunnioittamisen kanssa. Kyseinen oppilas siirtyi etäopetukseen, joten työtehtävät, jotka normaalissa lähiopetustilanteessa olisi tämän oppilaan kanssa kuormittanut, katosivat. Hertta kertoi tämän helpottavana tekijänä ja tukevan omaa työssä jaksamista. Lähiopetuksessa Hertalla oli omia oppilaitaan 3–4 sekä muutama eskarilainen. Lähiopetuksessa ryhmänhallinta ja kasvatustyö oli helppoa pienen ryhmäkoon vuoksi.

Herttaa vahvasti kuormitti oma kokemus omista taidostaan ja oman työn riittävydestä. Hertta kertoi kokeneensa suurta riittämättömyyden tunnetta, jota palautteen vähäisyys vahvisti. Lisäksi Hertta alkoi vertaamaan omaa työtään ja etäopetuksen toteutusta muihin luokkiin. Hertta kertoi, että vanhemmilla luokilla, jossa kaikki oppilaat olivat koko ajan etäopetuksessa, niin opettajilla oli enemmän resursseja. 4.–6. luokan oppilailla taidot ja osaaminen oli vahvempaa, joten etäopetusta oli mahdollista toteuttaa monipuolisemmin, Hertan etäoppilailla ei ollut tietokonetaitoja tai edes koulun tunnuksia käytössä, eikä

ekaluokkalaisten kanssa ollut ehditty vielä opetella kaikkia kirjaimia. Hertta tiedosti, että vertaaminen muihin oli turhaa, mutta tämä nousi tahtomattaan hänen mieleensä aika ajoin.

Hertta kertoi kokeneensa oman työergonomian huonona, joka kuormitti Hertan työssä jaksamista. Hertta työskenteli kahdella tietokoneella ja huonot työasennot aiheuttivat jännitystä. Hertta kokee, että nämä pienet fyysiset oireet yhdistettynä työn kuormitukseen ja stressiin laukaisi voimakkaampia fyysisiä oireita. Hertalle tuli olkapääkipua, päänsärkyä ja jännitystiloja. Fyysiset oireet ovat olleet pitkäkestoisia, eivätkä kaikki oireet helpottanut vielä seuraavan kesäloman aikana.

Etäopetuksen alkuun ohjeita tai käytännön neuvoja ei esimiestaholta saanut, eikä kollegoilta voinut apua kysyä, koska tietoa ei ollut kenelläkään. Hertta uskoo, että opettajien työuupuminen ja stressi vähenisi, jos olisi muodostettu yhtenäiset ohjeet ja käytännöt, mutta Hertta myös ymmärtää, että opettajien tavoin myös muut ovat uuden äärellä. Nyt tuli kuitenkin vain luovia oman pään mukaan. Etäopetuksen edetessä Hertta kertoi, että kollegoiden kanssa jaettava yhteinen kokemus oli työssä jaksamista voimaannuttava ominaisuus. Rinnakkaisluokan opettajan kanssa pystyi jakamaan kokemuksia, kun tiesi, että samassa ahdingossa ollaan. Lisäksi kollegat auliisti jakoivat toisilleen ideoita ja valmiita materiaaleja.

Etäopetusjakson päätyttyä muutama oppilas jäi lukuvuoden viimeisiksi viikoiksi etäopetukseen. Näille Hertta lähetti päivittäiset tehtävät sekä muutamat opetusvideot. Viimeisten viikkojen aikana ennen kesälomaa ja loman alkaessa koki Hertta olevansa kuormittunut, vaikka hän kertoi lukuvuoden viimeisten viikkojen oppilaiden kanssa käynnistävän kuormituksesta palautumisen. Läsnäolo ja yhteiset toiminnot alkoivat tuomaan takaisin työiloa, joka oli jäänyt etäopetuksen kuormituksen alle.

Vaikka lomalle asettuminen oli Hertalle alkuun haastavaa, koki toipuneensa kesäloman aikana niin, että syyslukukauden 2020 hän aloitti hyvissä voimissaan ja hyvällä työssä jaksamisella. Koronapandemian jatkuminen vaati kouluihin uusia toimenpiteitä, kuten käsienpesujen ja jonotilanteiden tarkempaan huomiointia, mutta Hertta mukaan uudet tilanteet tuli osaksi arkirutiinia melko nopeasti syksyn aikana. Hertta ei koe, että kuormitus, joka tuli etäopetusjakson aikana olisi vaikuttanut etäopetuksen toteuttamiseen, mutta hän

kokee, että jos oma jaksaminen olisi parempi etäopetukseen siirtyessä, niin omat rahkeet olisivat mahdollisesti olleet paremmat.

#### 4.1.3 Elsa

Keväällä 2020 Elsa opetti 3. luokkaa. Kyseinen lukuvuosi tulisi olemaan tämän luokan kanssa näillä näkymin viimeinen, koska seuraavana lukuvuonna hän ottaisi opetettavakseen jälleen koulutulokkaat, 1.luokka-asteen.

Elsa aloitti etäopetuksen Wilman kautta. Oppilailla ei ollut omia tunnuksia Wilmaan, joten alkuun yhteydenpito ja päivän tehtävät etäopetuksessa oleville oppilaille kulki huoltajien kautta. Alun jälkeen Elsa alkoi hyödyntää uusia alustoja, joiden kautta oppilas pystyi itseäisesti olemaan yhteydessä opettajaan, saada tehtävänannot, ohjeitukset sekä palautetta tehtävistään. Uusien opetusalustojen käyttöön otto eteni pikku hiljaa, koska Elsan piti alkuun itse tutustua käyttömahdollisuuksiin ennen oppilaiden käyttöönottoa, lisäksi hän pyrki tasaamaan kodin kuormaa. Teamsin välityksellä Elsa piti etätunteja, jonne hän otti kerrallaan puolet opetusryhmästään. Etätunnilla käsiteltiin usein matemaatiikkaa tai äidinkielen sisältöjä. Omaa näyttöä jakamalla Elsa pystyi opettamaan haastaviakin aiheita. Opetettavien aineiden lisäksi etätunteilla saattoi olla myös vapaampaa juttelua.

Etäopetukseen siirtyessä opettajat olivat uuden äärellä ja etäopetusvaihe tuli yllättäen, eivätkä opettajat olleet ehtineet varautua siirtymiseen. Etäopetusjakson alussa Elsaa kuormitti, kun ei ollut selkeää ohjeistusta, miten etäopetusta tulisi lähteä viemään eteenpäin. Opetuksen rytmin löydettyä kuormittavaa oli uusien asioiden keksiminen. Sosiaalisessa mediassa, kuten opettajille suunnatuissa Facebook-yhteisöissä ideoita jaettiin runsaasti, mutta pelkkä hyvän idean tai tehtävän löytäminen ei riittänyt, vaan tuli pohtia soveltuuko toteutus omalle luokalle tai olisiko kaikilla oppilailla mahdollisuus toteuttaa kyseinen tehtävä. Kodeista löytyvät materiaalit kuvataiteeseen, liikuntaan tai musiikkiin saattoivat vaihdella suuresti.

Elsa kertoi, että suunnitteluun kului aikaa enemmän mitä normaalisti lähiopetuksessa, varsinkin etäopetuksen alussa. Elsa kertoi, että Wilmassa jaetut päivän ohjeidenkin rakentaminen vei paljon aikaa. Elsa työskenteli paljon tietokoneen ääressä, vaikka itse

opetusta tietokoneen kautta oli suhteellisen vähän, mutta tietokoneella hän muun muassa etsi opetukseen vinkkejä, suunnitteli ja teki opetusvideoita. Pitkäjäksoinen koneella työskentely ja paikalla olo oli kuormittavaa.

Etäopetuksen aikana Elsa pystyi vaikuttamaan omaan päivän rytmittämiseen. Elsa toteutti etäopetusta kotona, joten aamulla ei työpaikalle siirtyminen vienyt aikaa, vaan Elsa kertoi saavansa aamuihinsa rauhallisuutta, kun ei ollut kiirettä valmistautua tai lähteä töihin. Aamurauhan lisäksi Elsan työssä jaksamista edisti ulkoilu, jota pystyi aikatauluttamisen myötä keskellä päivällä toteuttamaan.

Elsa kertoi, että lähiopetuksessa työrauhan ylläpitäminen ja toiminnanohjaus kuormittavat useasti. Etäopetuksessa nämä kaksi kuormittavaa piirrettä keventyi huomattavasti, koska suhteessa lähiopetukseen niin opetustilanteita oli vähemmän ja Teams- oppitunneilla työrauhaa pystyi säätelemään sovelluksen kautta. Etäoppitunneilla Elsa pystyi keskittymään opetukseen, lisäksi suunnitellessa oppitunteja hän pystyi suuntaamaan omat voimavarat nimenomaan opettavaan sisältöön ja opetuksen toteuttamiseen, koska kasvatuksen määrä väheni etäopetuksessa huomattavasti.

Täyttä varmuutta oppilaiden oppimisen tasosta ja oppimisen etenemisestä oli etäopetuksen aikaa vaikea saada. Epävarmuus kuormitti Elsan työssä jaksamista, mutta uusien oppimisalustojen kautta Elsa havainnoi oppilaista myös uusia piirteitä ja taitoja. Oppilaiden uusien piirteiden ja taitojen havainnoinnin Elsa kertoi edistävän omaa työssä jaksamistaan.

Yksittäiset perheet olivat kuormittava tekijä Elsan työssä jaksamiselle. Perheisiin joutui olemaan eri asioiden tiimoilta yhteydessä. Yhteydenpidon syinä oli, ettei perheistä kuulunut vastauksia, oppilas ei palauttanut tehtäviä tai Elsa halusi varmistaa, että hänen viestinsä on ymmärretty. Elsan tavoin myös osa perheistä otti ensimmäistä kertaa uudet alustat käyttöönsä ja osalle perheille tietotekniset asiat saattoivat aiheuttaa vaikeuksia. Elsa opasti perheitä etänä.

Etäopetuksen aikana Elsa kertoi työssä jaksamistaan tukevana tekijänä yhteydenpidot toisiin opettajiin. Elsa ja kollegat pitivät yhteyttä WhatsApp-ryhmäpuheluilla. Ryhmäpuheluissa Elsa pääsi keskustelemaan kollegoiden kanssa, jotka olivat samassa tilanteessa. Kollegat tarjosivat vertaistukea. Elsa pystyi jakamaan omia ajatuksiaan ja näin

edistämään omaa työssä jaksamistaan, mutta myös tukemaan kollegoiden työssä jaksamista kuuntelemalla heidän huolia ja onnistumisia. Tämän lisäksi puhelut toimivat kannavana jakaa toimivia etäopetukseen soveltuvia tehtäviä.

Elsa kertoi, ettei kokenut etäopetusaikaa suuremmin kuormittavana jaksana, koska hän kertoi alkuun päästyään etäopetuksen sisältävän kuitenkin mukavasti myös positiivisia puolia, toki hän ei toivo, että samanlaista etäopetusta tulisi uudemman kerran. Hallittavan kuormittavuuden vuoksi Elsa kertoi, ettei kokenut, että oma työssä jaksaminen olisi vaikuttanut etäopetuksen toteuttamiseen, mutta lähiopetus ja lähikontaktissa oleminen oppilaiden kanssa on aina ensisijainen toive, varsinkin kun etäopetuksen aikana ei saa täyttä varmuutta oppilaan oppimisesta tai tiedä minkälaiset olosuhteet kullakin oppilaalla on käydä etäopetusta.

#### 4.1.4 Maria

Keväällä 2020 Marialla oli opetettavanaan syksyllä 2019 koulupolkunsa aloittaneet ensimmäisen luokan oppilaat. Ennen koronapandemian alkua Maria ei kokenut erityistä kuormittavuutta työstään, vaan lukuvuosi oli aloitettu oppilaiden kanssa mukavasti ja lukuvuoden alkuun oppilaiden kanssa oltiin jo ehditty kerryttää ekaluokkalaisten taitoja ja tietoja.

Maria aloitti etäopetuksen hämmentyneenä, koska selkeää ohjeitusta ei esimiestaholta tullut, kollegat olivat samassa tilantanteessa, eikä käytännössä ollut tietoa mitä etäopetus tarkoittaa ja miten sitä tulisi toteuttaa. Koko tilanne tuntui epätodelliselta. Etäopetukseen alkuvaiheilla Mariaa huoletti suuresti oma sekä oppilaiden selviytyminen etäopetusjaksosta. Etäopetukseen siirtyminen tapahtui nopeasti, eivätkä opettajat ehtineet suurempia valmisteluita tekemään ennen ensimmäistä etäopetuspäivää, joten moni lähti liikkeelle jo käytössä olevilla alustoilla, kuten Wilmalla.

Maria huomasi ensimmäisten etäopetuspäivien aikana, että vaikka epävarmuus alkaneesta etäopetusjaksosta sekä omista ja oppilaiden selviytymisestä oli suuri, niin hänen opettajuutensa ei sallinut yksipuoleista opetustapaa. Vähitellen Maria alkoi laajentamaan etäopetusta ja otti haltuunsa uusia opetuslustoja, kuten Qridin. Maria aloitti

tekemään myös opetusvideoita, joita koko etäopetusjakson aikana valmistui yli 50, vaikka alkuun opetusvideoiden teko oli täysin uuden opettelua hänelle.

Huomattava kuormitus Marian työsssä jaksamiselle oli työmäärän lisääntyminen, joka vaati työpäivien venymistä. Työmäärä lisääntyminen johtui siitä, että hän tunsikin olevansa todella monta kertaa uuden asian äärellä. Opettajat joutuivat ottamaan haltuun uusia opetuksen toteutuksen tapoja, mutta ennen kuin uusi toteutustapa pääsi oppilaille asti, tuli opettajan perehtyä ja tutustua itse toteutustapaan ja todeta sen sopivuus juuri omalle luokalle ja oppilaiden edellytyksille. Maria alkoi tekemään opetusvideoita ensimmäistä kertaa ja ennen videoiden päättymistä oppilaille vaati se runsaasti työtä. Työmäärää lisäsi myös satunnaiset lähiopetuspäivät. Lähiopetuspäivinä Maria toteutti opetusta koulussa, mutta sen lisäksi hän toteutti myös oman etäopetuksensa.

Maria kertoi yhteyden luomisen oppilaaseen kuormittavan, varsinkin kun ekaluokkalaisilla valmiudet etäyhteyksiin olivat hyvin pitkälti aikuisen tuen ja ohjauksen varassa, joten etäyhteydenpito oli haastavaa. Maria toteutti satunnaisia Teams-etätunteja, mutta pienillä oppilailla ei ollut vielä valmiuksia opetuksen seuraamiseen ja osallistumiseen etäyhteyksien kautta, joten etätunneilla opetukseen sijaan keskusteltiin ja vaihdettiin kuulumisia. Vähäisen yhteyden vuoksi Maria pyrki opetusvideoillaan luomaan oppilas opettaja välistä kontaktia, jotta jonkinlainen yhteys säilyisi opettajan ja oppilaiden välillä, vaikka tutumpaa kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta ei pystytty opetustilanteessa toteuttamaan.

Maria kertoo kokeneensa, että opettajat jäivät yksin etäopetuksen kanssa. Rehtoria kuormitti omat työtehtävät. Tuen sijaan Maria kertoi, että sähköpostiin tuli vain uusia hoidettavia asioita, joten yhteys ylemmältä taholta ennemmin lisäsi kuormaa, kun tuki jaksamaan. Vaikka tuki ylemmältä taholta oli vähäistä, niin Maria sai tukea ja kannustusta omasta lähipiiristään. Oman lähipiirin kannustus oli Marialla kantava voima koko etäopetusjakson ajan. Opetuksestaan Maria sai palautetta oppilaiden huoltajilta. Oppilaiden huoltajilta saatu palaute vaati kodin ja koulun välisen yhteistyön uudelleen löytämisen. Etäopetukseen osallistuminen tuntui alkuun haastavalta, koska etäopetus vaati uusia arjen järjestelyjä myös kotona. Yhteistyön ja rytmin löydyttyä alkoi oppilaiden kotoa tulla positiivista palautetta sekä suoria puheluita, joissa sekä Marian ja huoltajien viesti oli, että

kyllä tästä vielä selvittää. Etäopetuksen alussa Maria oli hyvin epäileväinen selviytymisestään, mutta rytmin löydettyä hänellä vahvistui ajatus, että etäopetuksesta selvittää, vaikei se helppoa olekaan. Kannustava ja tukeva palaute sekä oma vahvistava ajatus selviytymisestä tuki Marian työssä jaksamista ja hän sai voimavaroja jatkaa opetussisältöjen suunnittelua ja toteuttamista. Kritiikkiä tuli myös jonkun verran, varsinkin alkuun, kun etäopetusrytmiä haettiin. Kritiikin saaminen lisäsi entisestään kuormitusta.” Tuntui, että kaatuu ja tästä ei enää nousta”, kuvaili Maria.

Opettajien kesäloma 2020 alkoi vaihtelevissa tunnelmissa. Kesäloma yleisesti tarjoaa opettajille mahdollisuuden palautua lukuvuodesta, mutta tällä kertaa kuormittava kevätlukukausi ja koronapandemian läsnäolo myös kesälomalla, ei mahdollistanut Marialla täyttä palautumista. Kesäloman päätyttyä Maria aloitti syyslukukauden huolestuneena, koska etäopetuksen uudelleen alkaminen pelotti. Alkusyösyn aikana linjattiin, että jos koronapandemia Suomessa vaatii uuden etäopetusjakson, niin peruskoulun 1.-3. luokat ovat oikeutettuja lähiopetukseen, tämä hieman kevensi Marian kokemaa kuormaa.

## **4.2 Luokanopettajien työssä jaksaminen etäopetuksen aikana**

### **4.2.1 Työssä jaksaminen luokanopettajien kertomana**

Osana haastatteluja pyysin luokanopettajia kertomaan mitä työssä jaksaminen heille tarkoittaa. Luokanopettajat nostivat työssä jaksamisen avaintekijöiksi esille työn ja vapaa-ajan suhteen, työn kuormittavien ja voimaannuttavien tekijöiden tasapainon, lisäksi kertomuksissaan luokanopettajat huomioivat myös muiden ihmisten merkityksen osana omaa työssä jaksamista.

Jokainen luokanopettaja nosti ensimmäisenä esille työn ja vapaa-ajan suhteen. Luokanopettajat kertoivat, että työssä jaksaminen heijastuu vapaa-aikaan. Maria kuvailee, että työssä jaksaminen tarkoittaa, että töistä lähtee hyvällä mielellä ja voimavaroja jää vielä vapaa-ajalle. Aino myös kertoo työssä jaksamisen tarkoittavan, että voimavaroja jää työpäivän jälkeen, niin että jaksaa harrastaa, mutta myös olla läsnä ja hyväntuulinen omille läheisilleen.



*Työssä jaksaminen tarkoittaa mulla sitä, että kun lähtee töistä kotiin, niin on hyvä mieli ja on semmonen olo, että jaksaa vielä tehdä illallaki jotain, että kaikki voimat eivät ole sen työpäivän aikana mennyt (Maria)*

*Eli mä ite aattelen sen niin, että kun kotona vielä jaksaa lähteä lenkille tai harrastaa jotain tai olla lähimmäisille ihmisille muutakin, kuin kiukkuihin pahasuinen akka, niin silloin se työ vie sopivasti sitä energiaa, mutta sitten mikäli se työ alkaa muuttua enemmän tuskaksi ja rasitteeksi ja se kuluttaa kaiken mitä on annettavana, niin silloin se jaksaminen ei ole enää tasapainossa. (Aino)*

Luokanopettajien mukaan tasapainoinen työssä jaksaminen näkyy vapaa-ajalla niin toiminnassa, mutta työssä jaksaminen välittyy tunnetilana niin itselleen ja lähimmäisilleen. Työn ei tulisi viedä liikaa fyysisiä, psyykkisiä tai sosiaalisia voimia, vaan myös kotona tulisi olla kokonaisvaltaisesti hyvinvoiva.

Hertta nostaa esille, että työn ja vapaa-ajan suhde tulee toimia molempiin suuntiin. Työ ei tulisi kuormittaa vapaa-aikaa, mutta myöskään vapaa-ajan ei tulisi kuormittaa työtä liikaa.

*Se tarkoittaa sitä, että mun vuorokausi jakaantuu aika tasaisesti kolmeen osaan eli enintään kahdeksan tuntia työtä, vähintään kahdeksan tuntia vapaa-aikaa ja vähintään kahdeksan tuntia unta. Ne pitäisi sitten olla tasapainossa, että niistä ei jatkuvasti mikään kuormita liikaa tai jää liian vähälle. Sitten työn pitäisi voimaannuttaa vapaa-aikaa ja vapaa-ajan pitäisi voimaannuttaa työtä, että sellanen tasapaino pitäisi vielä olla. (Hertta)*

Hertan kertoman mukaan työn ja vapaa-ajan suhteen tulisi olla toisiaan tukeva. Vapaa-ajan toiminta vaikuttaa työssä jaksamiseen, jolloin vapaa-aika voi joko edistää tai haastaa työssä jaksamista. Elsan ajatukset vapaa-ajan vaikutuksesta työhön ja työssä jaksamiseen mukailevat Hertan näkemystä vapaa-ajan ja työn vastavuoroisesta suhteesta. Elsa nimeää, että työssä jaksamiseen kuuluu myös itsestään huolehtimisen perusasiat, kuten ravinto, uni ja liikunta.

Luokanopettajat kertovat, että työssä jaksamisen kannalta työn kuormittavien ominaisuuksien ja voimaannuttavien ominaisuuksien tulisi olla tasapainossa. Elsa kuvaa, että työssä tulisi jaksaa innostua ja saada kokemus onnistumisesta. Hertta kertoo, että työn tulee sisältää kokemuksia työn helppoudesta ja mielekkyydestä. Molemmat luokanopettajat kertovat, että positiivisten tuntemusten ja kokemusten lisäksi työhön kuuluu myös kuormitus.

*No sitä, että jaksaa innostua ja tulee semmosia kokemuksia, että tämä toimii tämä homma täällä. Työssä saa olla raskasta ja se kuuluukin tähän työhön, mutta että saa siitä sellasta iloa ja onnistumisia tasasin väliajoin. (Elsa)*

*Sitten työn pitäis olla sellasta, että se on mukavaa pääasiassa, sen ei tarvi aina olla mukavaa, eikä sen tarvi aina olla helppoa. Siinä pittää olla myös sellasia kokemuksia, että ”olipas helppo ja kiva työtehtävä”. (Hertta)*

Luokanopettajien mukaan työ saa ja kuuluu myös kuormittaa ja haastaa, mutta vastavuoroisesti työn tulee antaa onnistumisen ja innostumisen kokemuksia. Haastavat työtehtävät saattavat lopulta antaa voimakasta onnistumisen ja pystyvyyden tunnetta. Liiallinen haastavien työtehtävien kasaantuminen lyhyelle aika välillä voi kuormittaa työssä jaksamista ja työstä katoaa ilo. Voimaannuttavat kokemukset työstä ja onnistumisesta luovat työn iloa ja tukee työssä jaksamista.

Omaan henkilökohtaiseen työssä jaksamiseen vaikuttavat myös muut ihmiset, kuten kollegat, esimies, oppilaat, oppilaiden huoltajat ja omat läheiset. Maria kertoo työssä jaksamiseen kuuluvan ilon hetket oppilaiden ja kollegoiden kanssa. Elsa kuvaa kollegoiden kanssa tehtävän olevan tärkeässä roolissa osana työssä jaksamista. Hertta kertoo, että työssä jaksamiseen kuuluu tuen saaminen sekä esimieheltä ja kollegoilta, silloin kun oma jaksaminen tai osaaminen on koetuksella.

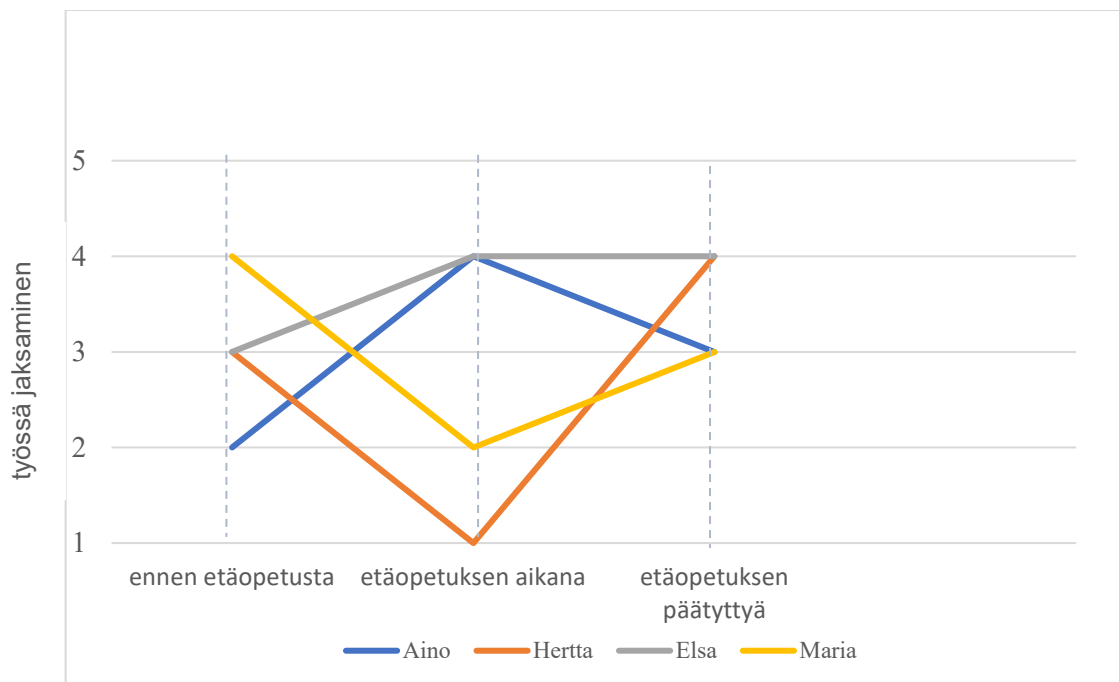
*Semmosia ilon hetkiä oppilaiden kanssa tai työkavereiden kanssa. (Maria)*

*Sitten yhteistyö on semmoinen ihan tosi tärkeä, että sujuu kollegojen kanssa ja tehdään yhteistyötä ja vaihdellaan ajatuksia. (Elsa)*

*Sitte kuuluu myös se, että saa tukea työpaikalta siihen työhön, esimerkiksi kannustusta ja palautetta siitä, että teen asioita oikein ja hyvin ja sitten myös tukea siihen myös, kun tuntuu ettei jaksata tai ei osaa tai on joku muu pulma, niin sitten saa joko esimieheltä tai työkaverilta tukea. (Hertta)*

Tärkeänä työssä jaksamisen ominaisuutena luokanopettajat nimesivät työyhteisön ja yhteisöllisyyden. Ilon hetkiä kuuluu olla niin oppilaiden kuin kollegoiden kanssa. Työssä jaksamisen kannalta tärkeänä luokanopettajat pitivät, että kollegoiden kanssa pystyy tekemään yhteistyötä. Esimiestaholta tuen ja palauteen saantia pidetään tärkeänä osana työssä jaksamista, varsinkin tilanteissa, jossa tuntuu, että oma jaksaminen tai osaaminen ei riitä.

#### 4.2.2 Luokanopettajien arvio omasta työssä jaksamisesta



Haastattelujen jälkeen pyysin luokanopettajia arvioimaan omaa työssä jaksamistaan ennen etäopetusta, etäopetuksen aikana ja etäopetuksen päätyttyä. Luokanopettajille täsmensin näitä ajankohtia, niin että, ennen etäopetusta tarkoitetaan 2019 syyslukukautta ja 2020 kevät lukukauden alkua, etäopetuksen aikana olisi etäopetusjakson aikana eli 18.3.-14.5.2020 ja etäopetuksen jälkeen tarkoittaisin kevät 2020 lopetusta ja syyslukukauden 2020 aloitusta. Luokanopettajat arvioivat työssä jaksamistaan asteikolla 1–5, jossa 1 tarkoittaa heikkoa työssä jaksamista ja 5 hyvää työssä jaksamista.

Luokanopettajien kerronnasta käy ilmi, että he aloittivat etäopetuksen hyvin vaihtelevissa jaksamisen tasoissa. Aino arvioi työssä jaksamisensa olevan ennen etäopetusta 2, koska hänellä oli ollut haasteita luokan kanssa syyslukukaudella. Elsa pohti arviotaan arvosten 3 ja 4 väliltä, mutta lopulta päätyi 3, johon yhtenä vaikuttavan tekijänä oli hänen vilkas luokkansa. Hertta kuvaili työssä jaksamisensa arvosanalla 3, syynä oli syyslukukaudella tapahtuva koulun muutto, haasteet yksittäisen oppilaan kanssa sekä Hertan sairastelu joululomalla. Maria kertoi työssä jaksamisensa hyväksi ja arvioi sen olevan 4, hän ei kertonut kokeneensa erityistä kuormitusta.

Etäopetuksen aikana kaksi luokanopettajaa, Hertta ja Maria kertoivat työssä jaksamisensa heikentyneen. Hertta arvioi työssä jaksamisensa heikoimmalla arvosanalla, 1 ja Maria 2. Aino ja Elsa kertoivat etäopetuksen aikana työssä jaksamisensa parantuneen. Elsa kuvaili, että hän ei kokenut etäopetusjakson aikana erityisen suurta kuormitusta ja sen vuoksi antoi arvosanan 4. Aino kertoi, että hänelle etäopetukseen siirtyminen antoi pienen hengähdysketken lähiopetuksen kuormituksesta ja hän arvioi työssä jaksamisensa myös 4.

Hertta ja Maria kertoivat, että heidän työssä jaksamisensa parantui etäopetuksen päätyttyä. Maria työssä jaksamista varjosti pelko uudesta etäopetusjaksosta ja hän antoi arvosanan 3. Hertta taas kertoi, että etäopetuksen päättymisen helpottavan ja rajoitustoimenpiteistä huolimatta hän pääsi toteuttamaan monipuolista opetusta, muun muassa ulkona. Aino taas koki työssä jaksamisessaan pientä heikentymistä, tätä hän perusteli kouluun tulleilla rajoituksilla, jotka haastoivat kouluarkea sekä rajoitti opettajien yhteistyötä. Elsa kertoi työssä jaksamisensa jatkuneen samalla tasolla, kuin etäopetuksen aikaan, toki huomioitavaa on, että Elsa on opettajista ainoa, kenellä luokka vaihtui kevätlukukaudella 2020.

#### 4.2.3 Kokemus omasta osaamisesta

Etäopetuksen aikana luokanopettajat kertoivat kokeneensa sekä myönteisiä, että kielteisiä kokemuksia omasta osaamisestaan. Etäopetuksen alkaessa kielteisiä kokemuksia esiintyi enemmän ja myönteiset kokemukset lisääntyivät etäopetuksen edetessä. Aino, Maria ja Hertta kuvaavat, kuinka etäopetukseen siirryttiin epävarmoina.

*No siihen lähettiin, niin kuin kaikki muutkin, ”soitellen sotaan”. Eli tota parin päivän varoitusajalla aloittelimme mekin. (Aino)*

*Just se, että kaikki oli niin uutta ja sitten tuli se epätoivo, että selvittääkö tästä ja miten mä sitten saan ekaluokkalaiselle nää asiat toimitettua. Oli semmonen iso musta möykky aluksi ja tuntu, että en ilma perheen tukea olisi selvinnyt, että kyllä se kuormitus oli ennen kokematon minunkin työurani aikana. (Maria)*

*En osannut sitten itsenäisesti jotenkin valmistua siihen, että mitä se käytännössä tarkoittaa, eikä me saatu mitään yhteisiä ohjeita, joten keskiviikkonaamuna tulin kouluun jännittyneenä, että montakohan oppilasta mulla itellä on ja miten minä sitten teen sen etäopetuksen. (Hertta)*

Etäopetuksen alun epävarmoihin tunnelmiin vaikutti luokanopettajien kertomusten mukaan lyhyt varoitusaika ja käytännönohjeiden puute. Lisäksi tilanne oli luokanopettajille täysin uusi, eikä pitkästä työkokemuksesta huolimatta luokanopettajilla ollut kokemusta vastaavasta.

Osa luokanopettajista myös havahtuivat etäopetuksen aikana itse omasta osaamisestaan, joka loi selviytymisen ja pystyvyyden tunnetta. Sekä Maria että Aino kertoivat saaneensa onnistumisen tunteita, kun he havaitsivat, että osaavatkin tuottaa etäopetusjärjestelyihin soveltuvaa materiaalia uusilla välineillä.

*Kun ei tosissaan ole koskaan aikaisemmin tarvinnut mitään opetuvideoita tehdä. Sen haltuun ottaminen kuormitti, vaikka sitten siitä tuli hyvä mieli ja palaute oli semmosta, että kannatti tehdä. Sitten semmonen oma kokemus, että kyllä tästä selvitään, vaikka ei oookkaa helppoo. (Maria)*

*Ja sitten ehkä semmoinen, kun huomas, että ”hei, kyllä mä tästä selviän”, että mä osaan käyttää näitä sähköisiä laitteita ja mä osaan aika hyvin näitä erilaisia sovelluksia ja mä pystyn tekemään monipuolista materiaalia sekä antamaan sitä muittenkin käyttöön ja näitä voi käyttää kenties myös toistekin, niin kyllähän se tuo sellasia onnistumisen kokemuksia ja pystyvyyden tunnetta. (Aino)*

Oman osaamisen havainnointi tuotti Marialle ja Ainolle myönteisiä kokemuksia, jotka tukivat heidän työssä jaksamistaan. Etäopetusjärjestelyiden vaatimukset tuottivat osaltaan myös hyötyä ja onnistumisia luokanopettajille. Myös yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan 23 % opettajista kertoi etäopetusjärjestelyjen vaatimusten, kuten uusien asioiden haltuun oton tuottavan lopulta joitain hyötyjä ja onnistumisen kokemuksia (Anderson, Bousselot, Katz-Buoincontor & Todd, 2020).

Luokanopettajista Hertta kertoi, että kokemus omasta osaamisesta kuormitti häntä pitkään, eikä hän saanut samanlaisia voimaannuttavia kokemuksia omasta osaamisestaan, kuin muun muassa Aino ja Maria.

*Sitten seuraavaks kuormitti se, että eniten ja ehkä pitkällä tähtäimellä tosi paljon, että kun en osannut, että tuntu ettei minun taidot ja työskentely riitä. Sitten koko ajan semmoinen, että riittääköhän tämä, sitten kun ei voinut oikeen mistään saada mitää palautetta, että miten tää sujuu.*

Hertta kertoi epäilevänsä omaa osaamistaan, joka aiheutti riittämättömyyden tunnetta. Kauppisen (2010, s.84) mukaan riittämättömyyden tunteeseen voidaan liittää tunne voimattomuudesta, osaamattomuudesta, jaksamattomuudesta ja väsymyksestä.

Riittämättömyyden tunteen lisääntyminen näkyi myös Opetushallituksen selvityksessä, jonka mukaan alakoulun opettajista 40 % kertoi riittämättömyyden tunteen kasvaneen etäopetuksen aikana, toisaalta 20 % ilmoitti riittämättömyyden tunteen helpottaneen. (Vuorio ym., 2021). Riittämättömyyden tunne kuormitti Herttaa selvästi.

Hertan kielteisiä kokemuksia omasta osaamisestaan lisäsi myös oman työn vertailu muiden, vanhempien luokkien opettajien mahdollisuuksiin toteuttaa ja kehittää etäopetusta. Hertta tunnisti itse, että vertailu oli turhaa.

*Ja sitten se, kun isommat oppilaat eli 4.–6. oli koko ajan etäopetuksessa kaikki ja sitten heillä ei ollu lähiopetuksessa kettään, niin he pystyivät keskittymään ne opettajat siihen, että ne kehittivät niitä opetusmenetelmiä ja sitten tietenkin isommat oppilaat pystyivät kirjottamaan, niillä oli jo taitoja, tietokonetaitoja ja vaikka mitä taitoja, niin siellä se prosessi oli jollain tavalla kivuttomampi. Minä turhan takia, mutta vertasin itseäni ja omaa työtäni siihen, että pitäiskö minunkin tehdä noin ja että minä en osaa, en pysty, en kykene, en niinku repee joka paikkaan. (Hertta)*

Hertan tekemä vertailu lisäsi riittämättömyyden tunnetta ja näin kuormitti hänen työnsä jaksamistaan entistä enemmän. Hertta kertoi kokeneensa, että ylemmän luokka-asteen opettajilla oli paremmat mahdollisuudet toteuttaa etäopetusta, koska oppilaat olivat vanhempia, heillä oli paremmat valmiudet etäopetukseen, lisäksi Hertan koulun 4.–6. luokan opettajat toteuttivat vain etäopetusta, eikä Hertan tavoin järjestänyt sekä lähi- että etäopetusta päivittäin.

Perusopetuksen siirtyminen etäopetukseen oli valtakunnallinen ilmiö, lukuun ottamatta oppilaskohtaisia poikkeuksia. Maria ja Hertta nostivat kertomuksissaan esille etäopetuksen jaettuna kokemuksena.

*Mutta kaikille se oli ensimmäinen kerta, että ei tämmöstä oo kokenut kukaan, tämmöstä totaalista perusopetuksen sulkua. (Maria)*

*Yks voimaannuttava tekijä oli rinnakkaisluokan opettajan samanlainen ahdinko eli me pystyimme jakamaan niitä tilanteita, joita tuli ja pystyttiin ymmärtämään, että mikä sillä toisella on se pulma. (Hertta)*

Jaettu kokemus näytti tuovan luokanopettajille kielteisissä kokemuksissa lohtua. Ajatus, että kollegat sekä myös muut opettajat ympäri maata ovat samassa tilanteessa, uusien opetusjärjestelyjen äärellä, loi lohtua tilanteisiin, jossa oma osaaminen ja selviytyminen epäilytti. Myös Tanskasen ja kumppaneiden (2021, s. 90) tutkimuksessa osa opettajista

koki etäopetuksen nostaneen yhteisöllisyyden merkitystä niin omassa työyhteisössä, kun laajemmassa näkökulmassa, muun muassa virtuaalisissa opettajayhteisöissä.

#### 4.2.4 Työmäärä

Luokanopettajat kertoivat, että etäopetukseen siirtyminen lisäsi heidän työmääräänsä, tämä näkyi myös Tanskasen ja kumppaneiden (2021, s. 28) tutkimuksessa, jossa työmäärän kasvu koettiin äkillisenä ja kuormittavana, varsinkin etäopetuksen alkuvaiheissa. Luokanopettajien kertomusten mukaan työmäärää lisäsi ensisijaisesti uudet opetusjärjestelyt. Etäopetusjärjestelyjen vuoksi luokanopettajien tuli ottaa haltuun uusia opetusalustoja, kuten Qridi, Google Teams ja Zoom. Suunnitella ja luoda uutta opetusmateriaalia, kuten opetusvideoita tai tehtäväantoja, joita oppilas pystyy kotona toteuttamaan. Lisäksi opetus ja ohjaus tuli tehdä etänä, joko viesteillä, videoilla tai puheluilla. Hertalla työmäärää lisäsi erityisesti etäopetuksen ja lähiopetuksen samanaikaisuus. Myös Maria ja Elsa teki koulun kierron mukaisesti etäopetuksen aikana satunnaisia lähiopetuspäiviä, jolloin he olivat koulupäivän ajan koulussa lähioppilaiden kanssa, mutta samalla vastasi omasta etäopetuksestaan. Lähipäivät Maria koki kuormitusta lisäävänä, mutta Elsa ei maininnut lähiopetuspäivien tuovan lisäkuormitusta. Tanskanen ja kumppanien (2021, s. 41) mukaan opetushenkilöstöstä 74 % vastanneista kertoi työn määrällisten vaatimusten kasvaneen etäopetuksen aikana.

Etäopetuksen alun työmäärä koettiin erityisen suurena, mutta työmäärä pysyi koko etäopetusjakson aikana korkeana, koska luokanopettajien piti jatkuvasti suunnitella, etsiä ja rakentaa uutta opetussisältöä. Elsa kertoi, että opetussisältöjen etsiminen ja suunnittelu oli kuormittavaa.

*Sitten kun siitä pääsi vauhtiin, niin sitten, kun se jatku aika pitkään niin uusien asioiden keksiminen. Piti ihan hirveästi olla koneen ääressä, että vaikka sitä itse opetusta ei mulla ollut koneen ääressä, mutta kuitenkin sieltä etsi koko ajan niitä ideoita liikuntaan, musiikkiin ja kuvataiteeseen ja piti koko ajan suhteuttaa siihen, että miten kotona pystytään toimimaan, kun välineitä ei kuitenkaan ollut, esimerkiksi kuvikseen. Semmoista soveltamiskykyä vaati tosi paljon. (Elsa)*

Opetuksen suunnittelu, ideoiden ja materiaalien etsiminen oli kuormittavaa, koska pelkän hyvän ja valmiin idean löytäminen ei riittänyt, vaan kaikki piti suhteuttaa omalle luokalleen sopivaksi, sekä pohtia onko oppilaalla kotona mahdollisuutta toteuttaa tehtävä. Kuormittavuutta lisäsi myös etäopetus pitkäkestoisuus sekä epävarmuus etäopetuksen kestosta.

Luokanopettajat kertoivat lisäävänsä myös itse omaa työmääräänsä asettamalla itselleen ja omalle työlleen korkeat tavoitteet. Rasehornen (2009 s. 263) mukaan opettajuuden yksilöllisyys näkyy muun muassa opettajan tavoitteiden asettelussa. Maria, Aino ja Hertta kertoivat tavoitteellisen työn lähtevän nimenomaan omasta tavoitteiden asettamisesta, mutta taustalla vaikutti myös riittämättömyyden tunteen kokemus.

*Ehkä se kuormitus, sillä tavalla haastoi aika lailla, mutta ei oma opettajuus antanut periksi, että laittais vaan pelkästään sen Wilman kautta. Se tuli siinä ensimmäisten päivien aikana se olo, että emmä voi jatkaa näin, eikä silloin alussa edes tiedetty, että mihin asti tää edes kestää. Niin oli pakko keksiä jotain, että tämä ei niinku riitä. Mä en pärjää sen oma opettajuuden kanssa, että mä en pysty tekemään tätä työtä näin, että mä vaan listaan ne tehtävät. (Maria)*

*Sitten mulla iski se suoritusmoodi päälle, että nyt tehdää hyvää jälkee ja katotaan miten tää saada tässä rullaamaan. Meillä ei ollu semmosia selkeitä malleja, että mitä kannattais tehdä, mitä pitäis tehdä tai mikä olisi minimi mihin pitäisi pyrkiä tai että mikä riittää. Niin sitten mun oma rima asettuu aina hyvin korkeelle, siitä että mikä mulle riittää. (Aino)*

*Se riittämättömyyden tunne oli tosi voimakas ja pitkäkestoinen ja tuntuu, että mä ite asetin itelleni tavoitteet, että olis hyvä osata tuota ja tehdä tämä asia näin. (Hertta)*

Luokanopettajat asettivat tavoitteellisen työn teon oman työssä jaksamisensa edelle. Maria tunnisti, että nimenomaan hänen opettajuutensa velvoitti hänet tekemään työnsä parhaalla mahdollisella panoksella. Opettajuus voidaan nähdä olevan Marian oma kokemus työnsä merkityksellisyydestä, tavoitteista ja tavasta toteuttaa opettajan työtä, johon vaikuttavat niin Marian yksilölliset ominaisuudet, mutta myös yhteiskunnan asettamat näkemykset opettajan tehtävistä ja työstä. Muut luokanopettajat eivät itse nimenneet opettajuuttaan perusteeksi hoitaa työnsä parhaalla mahdollisella tavalla, mutta myös heidän kertomuksissaan välittyi, että he pitivät itsestään selvänä, että opettajana heidän tulee toteuttaa työnsä tunnollisesti ja tavoitteellisesti. Hakasen (2005, s.158) mukaan työn



velvollisuustuntoisuus voi olla riski työssä jaksamiselle erityisesti silloin, kuin työn vaatimukset ovat suuret. Myös luokanopettajien kertomuksissa välittyy, että tunne opettajan velvollisuudesta oli kuormittava ja osaltaan velvollisuustuntoisuuden myötä luokanopettajat lisäsivät työn vaatimuksia entisestään.

Työmäärän kasvu ja työskentely kotona aiheutti työpäivien pidentymistä. Tanskanen ja kumppanien (2021, s.41–42) mukaan 69 % tutkimukseen vastanneista opetushenkilöstöstä kertoi viikkotyötuntien lisääntyneen, myös OAJ: n (2020c) kyselyssä 75 % peruskoulun opettajista ilmoitti työhön kuluvan ajan lisääntyneen paljon. Työmäärän lisääntyminen ja päivien pidentyminen haastoi työn ja vapaa-ajan erottelua. Erityisesti Aino kertoi työn ja vapaa-ajan erottamisen toisistaan olevan haasteellista, kun töitä tehtiin kotona ja työt olivat jatkuvasti läsnä, niin töistä irtaantuminen oli vaikeaa.

*Ensimmäinen oli oikeestaan se, että oli tosi vaikee erottaa sitä työtä ja vapaa-aikaa. Eli mun taustastani sen verran, että mä asun yksinäni ja mulla ei oo täällä semmosta hässäkkää normaalisti kotona, mutta kun ne työt olivat tuossa keittiön pöydän ääressä koko ajan, niin mulla oli tosi vaikea niistä irrottautua. Toisaalta korona-aikaan ei voinut mihinkään lähteäkään, niin ei ollu mitään semmosia harrastuksia tai mitään normaalisti, niin ne työt olivat siinä koko ajan läsnä. (Aino)*

Tanskasen ja kumppanit (2021, s. 28) havaitsivat saman tutkimuksessaan, sillä yhtenä suurimpana haasteena koettiin etätyön ja vapaa-ajan rajan hämärtyminen ja vastanneet opettajat kuvailivat kokevansa olevan jatkuvasti töissä. Ahon (2011, s. 143–144) mukaan läheisten läsnäolo auttaa työstä irtaantumisessa. Aino asuu yksin, joten hänen työstänsä irtaantumisen vaikeutta voi selittää ihmiskontaktien puute työn teon ulkopuolella. Lisäksi koronarajoitusten takia Ainon harrastustoiminta oli keskeytetty ja vapaa-ajan vietto painottui kotiin, jolloin töiden läsnäolo oli jatkuvaa.

Myös muilla luokanopettajilla työt tunkeutuivat vapaa-ajalle, sillä he mainitsivat reagoivansa yhteydenottoihin, tarkistivat oppilaiden palautuksia sekä etsivänsä mahdollisia etäopetusideoita myös ilta-aikaan. Muun muassa Hertta kertoi, että yhteydenottoja ja oppilaiden palautuksia tuli ilta-aikaan.

*Välillä tuli, että kun jotkut lapset alkoivat tekemään niitä koulutehtäviä vasta kun vanhemmat tuli töistä, koska he eivät syystä tai toisesta osanneet tai saaneet auki tai jotain muuta syitä oli. Niin he alkoivat tekee esimerkiksi*

*neljältä tai kolmelta niitä, ja palautukset tuli sitten illalla ja tokihan niihin piti jotakin vastata tai, että täytyy korjata nää ja nää huomiselle. (Hertta)*

Varsinkin yhteydenottojen päivystämisen luokanopettajat kokivat velvollisuutena, koska he tiedostivat, ettei kaikilla oppilailla ole mahdollisuuksia tehdä etäkoulutehtäviä päiväsaikaan. Ahon (2011, s. 140) mukaan opettajan jaksamisen kannalta työn ja vapaa-ajan erottaminen toisistaan on oleellinen taito. Työn tunkeutuminen vapaa-ajalle esti luokanopettajien työstä palautumista, joka lisäsi kuormituksen kokemuksia.

Tanskasen ja kumppanien (2021, s. 29) tutkimuksessa opettajat kertoivat, että etäopetuksessa pystyi keskittymään olennaiseen paremmin kuin ennen. Luokanopettajat havaitsivat saman ja kertoivat tämän johtuvan kasvatustyön merkittävästä vähentymisestä etäopetuksessa. Perinteisessä lähiopetustilanteessa kasvatus- ja opetustehtävät on haastava erotella toisistaan, koska ne sulautuvat vahvasti yhteen ja niitä toteutetaan rinnakkain jatkuvasti (Säntti, 2008, s. 19). Elsan ja Ainon mukaan kasvatustyön väheneminen näkyi opetuksen suunnittelussa ja etätuntien pidossa. Hertta havaitsi kasvatustyön vähenemisen yksittäisen oppilaan kohdalla.

*Sai oikeesti, kun oli Teams- tunti niin sai keskittytyä siihen opettamiseen ja kun suunnitteli, niin suunnitteli nimenomaan sitä opetettavaa ainetta. Ei tämmöseen toiminnanohjaukseen ei mennyt kauheesti aikaa, vaikka jonkun verran siihenkin, että miten kannattaa hoitaa, mutta käytöspuoli jäi sitten ihan kodin vastuulle. Se ei oo semmonen kuormittava tekijä, joka sitten täällä lähiopetuksessa kuormittaa monestikkin. (Elsa)*

*Se kasvattaminenkin on positiivisessa mielessä yks työn suola, mutta hirveesti en kaivannut sitä riitojen selvittelyä tai erilaisten lasten härväämistä, niin setvimistä. Sellaset mitkä on niin sellasia normaalissa koulupäivässä kuormittavia, jotka vie turhan paljon aikaa kiireisistä hetkistä esimerkiksi. Niin nehän jäivät pois, niin nyt sitten pystyi keskittymään ihan vaan siihen opetustyöhön ja siihen sen opetuksen suunnitteluun. (Aino)*

*No se ensinnäkin tulee ihan ensimmäisenä mieleen, että mulla oli siinä toisella luokalla erittäin vaativa oppilas, jonka kanssa oli ihan hirveesti työtä työrauhan, motivaation ja toiste oppilaiden kunnioittamisen ja yksityisyydensuojan ja tämmösten takia. Ja koska hän oli etäopetuksessa kotonaan, niin tää pulma ja nää työtehtävät poistu kokonaan, niin se oli tosi iso helpottava tekijä. (Hertta)*

Luokanopettajien kertoman mukaan kasvatustyö, kuten välituntitapahtumien selvittely, työskentelyrauhan ylläpitäminen ja epäasialliseen käytökseen puuttuminen kuormittavat luokanopettajia normaalissa lähiopetuksessa. Etäopetuksessa luokanopettajat kokivat,

että kasvatustyö vähentyi huomattavasti opetusjärjestelyjen vuoksi, joka vapautti luokanopettajien aikaa opetustyölle ja opetuksen suunnittelulle. Kasvatustyön vähentymisen luokanopettajat mielsivät myönteisenä muutoksena, koska muun työn kuorma oli selkeästi kasvanut.

Hertta toteutti samanaikaisesti lähi- ja etäopetusta koko etäopetusjakson ajan. Lähiope-  
tusta hän piti lukujärjestyksen mukaan, mutta samaan aikaan hänen tuli myös päivystää  
etäoppilaiden yhteydenottoja, palautuksia ja apupyynnöjä. Avukseen Hertta sai koulun-  
käynninohjaajan, joka oli hänen luokassaan muutaman päivän viikossa.

*Sitten yksi helpottava tekijä oli se, kun alun hämmingin jälkeen koulunkäynninoh-  
jaajat tulivat siihen työpariksi osan päivistä. Koulunkäynninohjaaja oli mun  
kanssa siinä kaverina ja hoiti sen läppärillä oppilaiden palautusten tarkistamisen  
eli ei tarvinnut itse tarkistaa niitä tehtäviä sieltä koneelta niinä päivinä tarkistaa  
niin paljon, mutta sitten oli tietysti niitä neuvomispuheluita ja tämmösiä, mutta  
jonkin verran hänkin niitä sitten teki. Se oli yks helpottava tekijä. (Hertta)*

Näinä päivinä Hertta kertoi kokeneensa työmääränsä helpottavan, koska avustaja pystyi  
vastaamaan etäoppilaiden yhteydenottoihin ja Hertta pystyi itse toteuttamaan lähiope-  
tusta. Avustajan tekemä työ kevensi Hertan työmäärää, joka tuki työssä jaksamista.

#### 4.2.5 Oppilaat ja opetus

Ahon (2011, s. 92) mukaan oppilaat voivat olla riski opettajan työssä jaksamiselle, kun  
taas Soinin ja kumppanien (2008) tutkimuksessa käy myös ilmi, että perinteisessä ope-  
tustilanteessa opettajat kokevat oppilaat lisäävän kuormitusta, mutta myös antavan paljon  
jaksamista tukevia tekijöitä. Etäopetuksen aikana luokanopettajat kokivat, että oppilaat  
toivat joitain haasteita, mutta enemmän haasteita oppilaiden kanssa aiheutti opetusjärjes-  
telyt. Lisäksi, vaikka luokanopettajat kokivat kasvatustyön vähenemisen myönteisenä,  
niin oppilaan läsnäolon ja normaalin vuorovaikutuksen puute koettiin kuormittavana.  
Luokanopettajat kokevat oppilaat tärkeänä työssä jaksamisen voimavarana, koska he tuo-  
vat koulupäiviin iloa, keveyttä ja huumoria.

Vuorovaikutus oppilaan kanssa on ensisijaista opetuksen ja oppilaan oppimisen kannalta  
(Kontu & Pirttimaa, 2016 s.112), mutta etäopetuksen vuoksi kasvokkain tapahtuva vuo-  
rovaikutus oli mahdotonta ja vuorovaikutus ylläpitäminen perustui etäyhteyksiin.

Luokanopettajat pitivät yhteyttä oppilaisiin vanhempien kautta tai olivat suoraan yhteydessä oppilaaseen puhelimen tai opetuslustojen kautta. Varsinkin Aino, Hertta ja Maria kokivat vuorovaikutusyhteyden saamisen oppilaisiin haasteelliseksi, myös Opettajien ammattijärjestön (2020c) tekemän kyselyn mukaan 69 % peruskoulun opettajista ilmoitti, että yksittäisiä oppilaita oli haastavaa tavoittaa. Elsa ei maininnut yhteyden saamista oppilaisiin erityisen vaikeana, muuten kuin yksittäisissä tapauksissa.

*Sitten mua kuormitti se, että niitä lapsia ei nähny. Eli tietysti kun opettajan työssä parasta on ne lapset ja kanssakäyminen heidän kanssaan ja välitön palaute sieltä ja näkeminen, että ne oppivat sen asian. (Aino)*

*Sen yhteyden luominen siihen oppilaaseen, että meillä oli niin vähän ollu vielä tietoteknisiä asioita ekaluokan aikana siihen mennessä, että tiesi valmiudet siellä kotona semmoseen itsenäiseen työskentelyyn on tosi vaatimat tomat vielä sen ikäiselle. (Maria)*

*En ollu ehtinyt vielä ottaa läppäritunnuksia ja tilanne tuli sitten jotenkin niin, että kellään ei olisi ollut edellytyksiä esim. Teamsissä. (Hertta)*

Ainon, Hertan ja Marian oppilaat olivat etäopetuksen aikaan 1.–2. luokkalaisia, kun taas Elsalla oli 3.luokka, jolloin oppilaiden valmiudet työskennellä etäyhteysvälineiden kanssa on mahdollisesti ollut paremmat. Erityisesti Hertta tiedosti jo etäopetuksen alkajassa, ettei hänen 1.luokkalaisilla ole valmiuksia etäyhteyksiin, koska he eivät olleet kulleen lukuvuoden aikana ottaneet vielä käyttöön koulun tietokonetunnuksia. Myös Maria kertoi, ettei hänen oppilaillaan ollut valmiuksia itsenäiseen työskentelyyn etäyhteyksien välityksellä. Hertta, Aino ja Maria kertoivat kokevansa, että haasteelliset vuorovaikutusyhteydet oppilaiden kanssa kuormitti työssä jaksamista.

Haastavien vuorovaikutusyhteyksien vuoksi oppilaan oppimisen seuraaminen vaikeutui. Palaute oppilaan oppimisesta perustui palautettuihin tehtäviin etäopetuksen aikana. Hertan ja Elsan mukaan etäopetuksessa ei voinut olla täysin varma mikä oppilaan oppimisen taso on. Toisaalta Elsa kertoi myös, että uudet oppimisalustat tarjosivat uuden tavan tehdä havaintoja oppilaan taidoista ja aktiivisuudesta.

*Tietty sillä tavalla sai palautetta, että kun oppilaat olivat tehneet tehtäviä oikein, niin ne oli tehnyt niitä tehtäviä ja Wilma viestit luettiin ja palautuksia tuli ja kaikiltakin oppilailta tuli niin se oli hyvä ja se niinku oli palaute. Se kuormitti myös, että mikä oppilaiden oppimisen tason on. (Hertta)*

*Kun ei voi sillä lailla ihan varmasti tietää, että kuinka oppilaat oppivat ja minkälaiset olosuhteet kenelläkin kotona on. - Etänäkin huomasin sillasia oppilaiden ihan uusiakin piirteitä semmoisista, jotka olivat aktiivisia siellä Qridissä tai näin. Näki ihan eri tavalla niitä taitoja ja pysty niitä seuraamaan. (Elsa)*

Epävarmuus oppilaan oppimisesta kuormitti luokanopettajien työssä jaksamista. Normaalissa lähiopetuksessa luokanopettaja pystyy havainnoimaan oppilaan oppimisen prosessia, kun taas etäopetuksessa luokanopettajat eivät nähneet itse prosessia, vaan havainnoin perustui palautettuihin tehtäviin tai oppilaan aktiivisuuteen.

Vuorovaikutusta haastoi myös opettajien puutteelliset välineet. Hertta kertoi, että hänellä on työn puolesta vanhanaikainen puhelin, jossa on vaan soitto- ja tekstiviestimahdollisuus. Hertan tuli ottaa oma henkilökohtainen älypuhelin sekä kannettava tietokone työkäyttöön, jotta yhteys oppilaisiin olisi sujuvampaa. Myös OAJ:n (2020c) tekemän selvityksen mukaan opettajien työpuhelimien ja työtietokoneiden puutteellisuus oli huomattava.

Oppilaiden läsnäolon ja heidän kanssaan käytävän vuorovaikutuksen puute oli työssä jaksamista kuormittava tekijä. Lisäksi, kun oppilaita ei nähnyt päivittäin, niin opettajilla kasvoi huoli oppilaan oppimisen etenemisen lisäksi oppilaan jaksamisesta ja kotioiloista. Maria kertoi, että hän havaitsi, ettei kaikilla oppilailla ollut yhtenäinen tuki kotona.

*Sitten kun oli niitä oppilaita, joilla se haaste oli valtava siellä kotona, että se perheen tuki ei kantanut niin paljon, kun sitten jollain toisella oppilaalla. (Maria)*

Tanskasen ja kumppaneiden (2021, s.44) tutkimuksen mukaan 51 % opettajista kertoi huolen oppilaasta kasvaneen etäopetuksen aikana ja huolta koki enemmän opettajat, joilla oli haasteita tavoittaa oppilas. Maria kertoi, että etäopetuksen aikana enemmän huolta aiheutti oppilaan jaksaminen ja kotiolot, kuin oppimisen eteneminen. Huoli syntyi, kun luokanopettajat eivät päässeet näkemään oppilaitaan kasvotusten, eikä pystyneet olemaan yhtä paljon vuorovaikutuksessa etäopetuksen aikana, kuin normaalissa lähiopetustilanteessa.

Luokanopettajat kuvailivat, että normaalissa lähiopetustilanteessa oppilailta saa paljon arkea tukevia voimavaroja. Luokanopettajista Aino kertoi, että etäopetuksen aikana

oppilaiden kanssa vietettävä aika suorien etäyhteyksien kautta ei antanut riittävästi voimavaroja, joita yleensä lähiopetuksessa hän koki saavansa.

*Ja sitten se, että kun ne lapset tuovat kumminkin päivään sellasta keveyttä ja iloa ja sellasta hauskuutta, niin sehän siitä puuttuu hyvin vahvasti, kun on vaan tällä kotona. Eihän se riitä, että heitä näkee vaan hetken aikaa sillä ruudulla. (Aino)*

Webb, Vulliamy, Sarja, Kimonen, Nevalainen ja Hämäläinen (2004, s. 50) nostavat esille, että luokanopettajat kokevat työn palkitsevuuden syntyvän, kun näkevät oppilaiden kasvavan, kehittyvän ja edistyvän. Etäyhteyksien vuoksi oppilaasta saatava tieto jäi väjävaiseksi, joka haastoi luokanopettajien kokemuksia työn palkitsevuudesta ja työn ilosta, jolloin kuormituksen kokemus kasvoi.

Soini ja kumppaneiden (2008) mukaan opettajien jaksamista tukevat ja kuormitusta lisäävät kokemukset liittyvät usein ongelmanratkaisuihin ja opettajan toimijuuteen, jolloin itse ongelma tai haaste ei tuo kuormitusta, vaan se, onko opettajalla mahdollisuus haasteen ratkaisuun. Kuormitusta tuottaa ne tilanteet, joita opettaja ei kykene ratkaisemaan tai kokevat omat toimintamahdollisuudet heikoiksi (Soini ym., 2008). Hertta kuvaili, että normaalissa opetustilanteessa opettajana hän pystyy seuraamaan tehtävien tekoa ja ohjaamaan toimintaa, mutta etäopetuksessa omat toimintamahdollisuudet kapenivat huomattavasti, kun oppilaan kanssa ei voinut olla suorassa vuorovaikutuksessa. Ainut tapa oli yrittää tavoittaa oppilas tekemättömistä tai kesken jääneistä tehtävistä olivat viestit tai puhelinsoitot.

*Sitten kuormittavuutta oli myös se, että joitakin oppilaita piti, niinkun niitte perään piti soitella ja kysyä, että ootko tehny ja että tänä päivänä nää täytyis tehdä ja ei voi tehdä niin, että tekkee vaa osan tai jättää korjaamatta. Semmosta mitä luokassa tehdään jatkuvasti, niin oli aika kädetön olo siinä. (Hertta)*

Tällaisissa tilanteissa Hertta kertoi toimintamahdollisuuksien olevan hyvin rajalliset. Omien toimintamahdollisuuksien ollessa rajalliset Hertta ei pystynyt ratkaisemaan kuormittavaa haastetta, jolloin kuormituksen tunne lisääntyi.

Luokanopettajat eivät kokeneet, että etäopetusjakson aikainen työssä jaksaminen olisi vaikuttanut heidän etäopetuksensa toteutukseen. Hertta koki, että hänen opetukseensa suuremmin vaikutti työssä jaksamisen kuormitus ennen etäopetusta, kuin etäopetuksen

aikana tulleet kuormittavat tekijät. Elsa taas ei kokenut, että hänellä olisi ollut eritäystä kuormittavuutta, joka olisi opetusta haastanut. Aino kertoi, että hän tekee työnsä aina viimeisen päälle, myös jaksamisen rajoilla, eikä kokenut, että omalla jaksamisella olisi ollut vaikutusta etäopetuksen toteuttamiseen.

*Mutta se uupumus tai väsymys mikä siinä matkan varrella tuli niin ei sillä tavalla vaikuttanut siihen etäopetuksen toteuttamiseen, koska oli jo kerennyt luoda jo semmoset rutiinit, että näillä nyt mennään. (Hertta)*

*Mulla ei itelläni siinä ollut mitään erityistä kuormittavuutta, että ei varmaan sinäänsä, niin ei varmaan vaikuttanut, mutta sinäänsä en toivo, että tässä tilanteessa joutuis etäopetukseen. (Elsa)*

*Ei se varmaa tavallaan, kun mä oon sellanen, että mä teen työni aina niin kun periaatteessa viimeisen päälle, että jopa sen oman jaksamisen rajoillakin. (Aino)*

Luokanopettajille laadukkaan opetuksen tarjoaminen myös etäolosuhteissa oli itsestäänselvyys, vaikka tämä olisi lisännyt heidän kuormitustaan etäopetusjakson aikana.

#### 4.2.6 Kodin ja koulun yhteistyö

Sekä perusopetuslaki (628/1998) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014) velvoittavat ja ohjaavat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Soinin ja kumppaneiden (2008, s.253) mukaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä opettaja saa työssä jaksamista edistävän kokemuksen, jos opettaja kokee saavansa tukea oppilaiden huoltajilta omaan työtehtäväänsä. Kuormittavia kokemuksia taas syntyy, jos opettajan ja kodin näkemyksissä oli ristiriitaa (Soini ym., 2008, s. 253). Marian mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö oli alkuun vaikeaa, koska myös kotona, siirtyminen etäopetukseen oli uusi tilanne, joka aiheutti vaihtelevia tunteita.

*Ja sitten se vanhempien palaute, kun sitä alkoi tulemaan, sitten kun hekin siitä shokista selvisivät ja rupesi se rytmi löytymään tämän koulun ja kodin välinen yhteistyön kautta. Sitten he sieltä kotosalta tuli ihan suoria puheluitakin, että kyllä tästä selvitään. (Maria)*

Suomen vanhempainliiton (2020) selvityksen väliraportissa käy ilmi, että huoltajilla oli vaihtelevat näkemykset kodin ja koulun välisen yhteistyön toteutumisesta, mutta myös raportissa huomioidaan, että negatiivinen suhtautuminen koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön ja kokemus etäopetuksen sujumattomuudesta painottui etäopetuksen alkuvaiheeseen. Alkuhaasteiden jälkeen ja rytmin löydettyä kodin ja koulun välinen yhteistyö parani. Luokanopettajat tiedostivat kodin kuorman ja kuorman äkillinen kasvu huoletti. Luokanopettajat pyrkivät huomioimaan kodin kuorman opetusjärjestelyissä, muun muassa tarjoamalla vaihtoehtoisia toteutuksia, joustavalla tehtävien kontrolloinnilla ja uusien asioiden porrastuksella.

Kodin ja koulun yhteistyö ylläpidettiin soittamalla tai viesteillä. Aino kertoi yhteydenpidon kasvaneen huomattavasti etäopetuksen aikana.

*No se on ehkä jopa hassukin asia, mutta semmonen ylenpalttinen yhteydenpito huoltajien kanssa oli tosi kuormittavaa. Eli mä käytännössä viikoittain soitin kodit läpi ja sitten mä tiesin, että kodeissa ollaan kuormittuneita, niin sitten soittaa tämmönen viranomainen lähestulkoon sinne, vaikka me ollaankin tuttuja ja muuta, mutta ainahan sitä open roolissa soittaa. Niin sitten mä aina niin kuin jännitin sitä, että tuleeko sieltä kuinka paljon sellaista kielteistä palautetta. Sitä ei kauheesti tullut, mutta silti sitä aina jännitti. Se soittokierros oli vähän aina semmonen, että vähä ahisti, että mitenhän siellä kodeissa menee. Alkuun niillä oli enemmän sitä järkytystä siinä, mutta sitten se rupes siinä rullaamaan, että ihan lepposia keskusteluja tuli, mutta pidin sitä sellasena vähän raskaana. (Aino)*

Aino kertoi kokeneensa yhteydenpidon koteihin kuormittavana ja raskaana, koska Aino jännitti, miten kotona on etäopetus sujunut ja miten hänen yhteydenottoonsa suhtaudutaan sekä lisäksi hän jännitti negatiivista palautetta. Aino teki säännöllisesti soittokierroksia kuormituksesta huolimatta.

Yksittäiset perheet kuormittivat enemmän. Joidenkin kotien kanssa yhteistyö oli haasteellisempaa. Yksittäisten perheiden vanhempia sekä oppilaita oli haastavaa tavoittaa etäyhteyksillä. Tavoittelun syynä oli, ettei kotona ollut annettuja tehtäviä suoritettu tai palautettu. Tekemättömien tehtävien perään kysely oli kuormittavaa. Hertta kertoi, että yksittäiset perheiden vanhemmat tarvitsivat myös apua ja ohjausta tietoteknisten asioiden kanssa, joita luokanopettajat pyrkivät parhaalla mahdollisella tavalla etänä heille opastamaan. Elsalla oli luokallaan maahanmuuttajaperheitä, joihin hän piti enemmän yhteyttä.



Yhteydenpidon syynä ei ollut tehtävien tekemättömyys, vaan Elsa halusi varmistaa, että tehtävääntoihin liittyvät ohjeistukset oli ymmärretty oikein.

*Sitten kuormittavuutta oli myös se, että joitakin oppilaita piti, niinkun niitte perään piti soitella ja kysyä, että ootko tehnyt ja että tänä päivänä nää täytyis tehdä ja ei voi tehdä niin, että tekkee vaa osan tai jättää korjaamatta. (Hertta)*

*Sitten yks kuormittava tekijä oli semmoiset yksittäiset perheet tai oppilaat, just kun heistä ei vaikka kuulunut mitään tai montaa kertaa saatto muistuttaa jostain asiasta, että tuntu että asioita ei hoideta. Niin se oli sitten jonkin verran kuormittava asia. Maahanmuuttaja perheiden kanssa piti enempi olla puhelimitse yhteydessä ja varmistaa, että on saanut ohjeet. Kyse ei ollut siitä, etteikö he ois tehnyt, mutta yhteydenottoja piti olla vähä enempi. Sitten joitain oli yksittäisiä, että ei osannut huoltajatkään oikeen kirjautua tai käyttää laitteita, niin aikaa saattoi mennä aika kauan, että neuvoa miten Qridi, vaikka toimii tai miten sinne kirjauduttiin. (Elsa)*

Luokanopettajat kokivat yksittäiset perheet kuormittavina, koska se lisäsi luokanopettajien työmääräänsä. Lisäksi yhteydenpidot koteihin ilta-aikaa vaikeutti työ ja vapaa-ajan erottamista toisistaan. Luokanopettajat kokivat velvollisuutena olla yhteydessä koteihin kuormituksesta huolimatta, myös vapaa- ajallaan. Lisäksi osa luokanopettajista kertoi antaneensa henkilökohtaiset yhteystietonsa yhteydenpidon helpottamiseksi.

#### 4.2.7 Tuki, kannustus ja palaute

Luokanopettajat kokivat, että kollegat ja läheiset tarjosivat parempaa tukea ja kannustusta, kuin esimiestaho. Opetushallituksen (2021) selvityksen mukaan 81 % peruskoulun opettajista kertoi kollegoilta saamansa tuen olevan erinomaista tai hyvää. Lähiesimieheltä saatua tukea erinomaisena tai hyvänä piti 54 %.

Hertta ja Maria kertoivat kokeneensa esimiehen tuen jääneen puutteelliseksi. Hertan mukaan luokanopettajat eivät saaneet esimieheltä tarpeellista ohjeistusta etäopetuksen toteuttamiseen, jonka vuoksi luokanopettajien piti itse selvittää oman etäopetuksen toteuttamisen tapa. Maria kertoi kokeneensa, että luokanopettajat jäivät yksin ilman tukea, vaikka esimiehen tuki olisi ollut tilanteessa tarpeellista. Tuen sijasta Maria kertoi, että ylemmältä taholta tuli sähköpostiin ohjeita uusista hoidettavista asioista. Molemmat luokanopettajat ymmärsivät myös rehtorin kuormituksen etäopetustilanteessa.

*Ihan ensimmäinen kuormittava tekijä oli se, kun ei tullut esimiestaholta minkään näköisiä yhtenäisiä ohjeita miten etäopetusta toteutetaan ja se johtui pelkästään siitä, että hän ei itsekään osannut taikka tiennyt, eikä osannut johtaa tämmöistä tilannetta. Kaikki piti selvittää itse, että miten minä tekisin tämän ja työkaveri on iha samanlaisessa tilanteessa, että työkaveritkaan ei osannut auttaa. Hertta*

*Ehkä se, että etäopetuksen aikana ei ainoastaan opettajat ollut uuden äärellä, mutta myös rehtorit olivat, että jotenkin tuntuu kevyällä, että aika yksin jäätiin. Rehtori painiskeli omien asioiden parissa, siis niiden mitä hänen pitää huolehtia, kuten ruokailuista ja ynnä muista mikä tähän organisoitiin liitty, että me jäätiin aika omin nokkimien kanssa kotiin ja kokeiltiin vertaistukea hakea toisiltamme kovasti, mutta kaikki oltiin ihan yhtäummikkoja, että siinä ois vielä kaivannut lisää tukea ylhäältä päin, että enempi tuntu, että tuli päivittäin vain sähköpostia opetustoimelta tai rehtorilta, että tämä pitää ja tämä pitää tehdä. Maria*

Rehtorin tuen merkityksellisyys näkyy luokanopettajien kertomuksissa, ja etäopetuksen alkuvaiheessa luokanopettajat olisivat kaivanneet erityisesti esimiehen tukea. Tanskanen ja kumppanit (2021, s. 28) havaitsivat myös, että opettajat kokivat työnantajan tuen puutteelliseksi. Aho (2011, s.95) tutkimuksessaan nostaa esille, että rehtorin oman jaksamisen ollessa koetuksella, ei hänellä ole välttämättä keinoja tukea alaisiaan. Luokanopettajat ymmärsivät rehtorin kuormituksen, mutta luokanopettajat kertoivat kokeneensa jääneensä yksin, ilman ohjeita ja tukea. Etäopetustilanteessa kuormitus oli suuri sekä luokanopettajille että esimiestaholla, eikä kumpikaan osapuoli pystynyt tukemaan toista. Tilanne oli epäedullinen kaikkien työssä jaksamisen kannalta.

Palaute tehdystä työstä jäi vähäiselle. Luokanopettajat olisivat toivoneet esimieheltä palautetta työn riittävydestä, joka oli mahdollisesti helpottanut luokanopettajien työssä jaksamisen kuormitusta. Hertta sai rehtorilta etäopetuksen toteutuksen riittävyttä tukevan lyhyen palautteen, jonka jälkeen hän ei lähtenyt kehittämään uutta vai vaan piti jo muodostuneen rutiinin. Hertta kertoi tämän helpottavan kuormitusta.

Opetusjärjestelyiden toteuttamisesta luokanopettajat saivat palautetta oppilaiden huoltajilta. Sekä Aino että Maria kertoi saneensa oppilaiden huoltajilta palautetta, joka tuki omaa jaksamista.

*Ja tota se, että jos kodeista tuli myönteistä palautetta, niin se oli tietysti kannustavaa ja tuki sitä jaksamista. (Aino)*

*Palaute oli semmosta, että kannatti tehdä, että muuten oisin varmasti luovuttanut jollei kotoa ois tullu niin vahvasti sitä palautetta, että tää toimii ja kattoo (opetusvideoita) monta kertaa. (Maria)*

Aho (2011, s. 93) mukaan opettajat saattavat kokea vanhemmat voimavarana, jolleivät saa tukea työyhteisön sisältä. Luokanopettajat kertomuksissa välittyy huoltajien palautteen merkitys tilanteessa, jossa palaute on kokonaisvaltaisesti vähäistä. Positiivisen palautteen luokanopettajat kokivat edistävän työssä jaksamistaan.

Kollegoiden kanssa tehtävä yhteistyö väheni etäopetuksen aikana ja luokanopettajien kertoivat tämän kuormittavan työssä jaksamista. Tanskasen ja kumppanien (2021, s. 28) mukaan opettajat kokivat vuorovaikutuksen jääneen etäyhteyksillä hyvin ohueksi ja puutteelliseksi, joka haastoi yhteistyötä. Yhteistyötä pyrittiin tekemään parhaan mukaan, mutta etäopetuksen aikana yhteistyö painottui ideoiden ja materiaalien jakamiseen. Yhteistyötä vaikeutti etäyhteydet.

Kollegoilla voi joskus olla kuormittava vaikutus, vaikka pääsääntöisesti kollegan kanssa tehtävästä yhteistyöstä olisikin myönteinen vaikutus omalle työssä jaksamiselle (Aho, 2011; Soini ym., 2008; Vangrieke ym., 2015). Aino kertoi, että yhteistyön vastavuorotomuus kollegan kanssa etäopetuksen aikana toi hänelle kuormitusta.

*Me rinnakkaisluokan opettajan kanssa suunniteltiin sillä tavalla noita, että me pysyimme niinkun suunnilleen samassa rytmissä, esim. äidinkieleessä ja matematiikassa. Ja mä jaoin hänelle niitä sähköisiä tehtäviä ja muita, mutta meillä on ehkä vähän erityyppinen tapa tehdä työtä, sykitään vähä eri tahtiin niin sanotusti. Mä oon niin semmonen nopea ja teen paljon ja näin. Hän on sitten enemmän semmonen pohtivainen ja näin, niin sitten se meni se yhteistyö vähä enemmän niin päin, että mä jeesasin häntä, mutta kauheesti ei tullut sitten takasin päin sellasta apua. (Aino)*

Yhteistyö edellyttää vastavuoroisuutta, jotta se tukee molempien osapuolten työssä jaksamista. Toimivan yhteistyön kannalta on tärkeää, että jokainen yhteistyöhön osallistuva panostaa yhteistyöhön riittävästi (Vangrieke, ym. 2015). Ainon tapauksessa kyse oli enemmän, että kollegalla ei ollut taitoa tai tietoa, jotta yhteistyön olisi Ainon kannalta hyödyttävä ja vastavuoroinen. Ainolla oli etäopetusjakson aikana kokemus, että hän antoi omaa osaamistaan kollegalle, mutta ei saanut takaisin, vaikka normaalissa lähiopetustilanteessa hän koki yhteistyön toimivan. Toisaalta Aino kertoi tämän tukevan myönteistä kokemusta omasta osaamisestaan, kun hän pystyi tarjoamaan itse tehtyjä materiaaleja

kollegan käyttöön, mutta etäopetuksessa ja oman jaksamisen näkökulmasta olisi hän kaivannut myös vastaavaa tukea ja apua itselleen, mutta ei kokenut tätä saavansa.

Vaikka yhteistyö etänä jäi vähälle tai sen toteuttaminen oli haasteellista, pitivät luokanopettajat kollegoitaan merkittävänä työssä jaksamisen voimavarana ja yhteyttä kollegoihin pidettiin koko etäopetusjakson ajan. Yhteyttä pidettiin puheluiden ja videopuhelujen välityksellä, muun muassa Aino kollegoineen järjesti etäkahvitunteja. Yhteydenpito ei ollut vain ideoiden jakamista, vaan painottui enemmän vertaistuen tarjoamiseen ja omien haasteiden ja murheiden käsittelyyn.

Läheisten tuki ja kannustus koettiin myös merkittävänä työssä jaksamisen voimavarana. Maria kertoi saaneensa perheeltään apua ja kannustusta.

*Oma perhe. Ihan hirveästi sai kannustusta, että ” kyllä sää äiti osaat ja pärjää ” ja autettiin valtavasti. (Maria)*

Aho (2011, s. 143) pitää perhettä merkittävänä jaksamista edistävänä tekijänä, koska perhe mahdollistaa avoimen vuorovaikutuksen sekä heiltä saa tukea ja voimaa. Maria erityisesti piti läheisiltä samaa tukea ja kannustusta kantavana voimavarana läpi etäopetusjakson.

#### 4.2.8 Kuormituksen kokemus ja etäopetuksen mahdollisuudet työssä jaksamisen tukemiin seen

Hertta ja Elsa nostivat esille fyysisen kuormituksen. Molemmat pitivät pitkäaikaista paikalla oloa ja tietokoneella työskentelyä kuormittavana.

*Sitten tämmönen fyysinen paikalla olo varmaan, kun tosiaan koneella täytyy aika paljon olla. (Elsa)*

*Mutta sitten kun oli jatkuvasti tämä WhatsAppyhteys, niin se oli sitten toinen kone siinä pöydällä, niin työskentelyasennot olivat huonot ja hiiren käyttö aina samalla kädellä ja oli sitä jännitystä ja sellasta stressiä, niin mulla kerta kaikkiaan tuli fyysisiä voimakkaita oireita. Mulla tuli olkapääkipua, päänsärkyä ja jännitystiloja. Tuli tosi pitkäkestosia ja ne ei oo vielääkään kaikki lauennut, että on joutunut käymään kuntosalilla ja hieronnassa ja vaikka missä, rentoutunut ja vaikka mitä. (Hertta)*

Etäopetuksen aikana tietokoneella työskentely lisääntyi. Hertta kertoi kokeneensa, että etäopetuksen aikana kertynyt fyysinen ja psyykkinen kuorma sekä kuorma, joka oli jo

ennen etäopetukseen siirtymistä, laukaisi hänellä fyysisiä oireita, kuten niska-hartiakipuja ja jännitystiloja. Tanskasen ja kumppaneiden (2021, s. 28) tutkimuksessa opettajat kokivat istumatyön lisääntyneen merkittävästi etäopetuksessa, lisäksi luontainen liikkuminen työn ohessa oli kotona työskennellessä vähäisempään.

Hertalla ja Marialla kuormituksen kokemukset näyttäytyivät psyykkisinä oireina. Maria koki väsymistä, ahdistusta sekä uniongelmia. Hertta koki työhön väsymistä ja työn ilon häviämistä.

*Se näkyi niin, että yöunet menivät ja päivät venyivät. Semmonen jonkin näkönen ahdistus oli siinä aika lailla päällä. (Maria)*

*No tunsin sellasta uupumusta ja sellasta työhön väsymistä, että siitä pikkuhiljaa hävis se työn ilo ja sellanen innostuminen, että töihin vaa meni ja teki, koska piti. Piti tehdä aika rutiininomaisesti asioita, mutta sellanen kekseliäisyys ja työn riemu ja ilon hetket oppilaiden kanssa oli tosi vähissä ja tuntui, että koko aika väheni. (Hertta)*

Aino koki vahvimpana kuormituksena yksinolon ja ihmiskontaktien merkittävän vähenymisen.

*Omassa tilanteessa mikä työn ulkopuolella oli kuormittavaa, oli yksinoleminen. Kun se oma henkilökohtainen, kun jokaisella on tietenkin se oma henkilökohtainen elämä, mikä tietysti myös vaikuttaa työssä jaksamiseen, kun mä lasken sen siihen pakettiin, sen oman tilanteen, että mä olen yksin ja mihinkään ei voi mennä tai tosi moni harrastus jäi tauolle. Sellaset asiat mitkä normaalisti olisivat toisin, niin silloin jäädään ehkä vähä miinuksien puolelle siinä jaksamisessa. - Mutta mä koin sitten sen yksinäisyyden ja yksinolemisen, jopa yksinäisyyden aika raskaana tekijänä. (Aino)*

Aino asui yksin, joten muutos normaalista lähiopetustilanteesta oli huomattava, lisäksi myös vapaa-ajan ihmiskontaktit puuttuivat, kun harrastustoiminta keskeytettiin osana koronapandemian rajoitustoimenpiteitä.

Aino mainitsi, että etäopetuksen ja rajoitustoimenpiteiden vuoksi hänellä lisääntyi ulkona liikkuminen. Elsa kertoi, että hänen työsssänsä jaksamistaan etäopetuksen aikana edisti omaan aikataulutukseen vaikuttaminen sekä aamun työmatkojen puuttuminen. Aikataulutuksella Elsa pystyi ulkoilemaan päiväsaikaan sekä aloittamaan työpäivänsä ilman kiirettä.

*Niin pystyi vaikka ulkoilemaan paljon enemmän, kun normaalisti tulis tehtyä ja liikuttua luonnossa ja semmosia asioita. (Aino)*

*Sitten semmonen aamurauha itellä, kun ei ollu kiire itellä lähteä mihinkään, niin sekin yks semmonen ihan positiivinen tekijä. Ja ehkä sitten vielä semmonen, kun vähän ajotti omaa tekemistä, niin pysty ihan päiväsaikaan kävästä ulkona ja rytmittää sitä päivää vähän silleen oman rytmin mukaan, niin ehkä sekin sitten sitä jaksamista tuki siinä tilanteessa. (Elsa)*

Ainon ja Elsan kerronta kuvaa, että etäopetusjärjestelyt lisäsivät työn joustavuuden mahdollisuuksia, joka myös Tanskasen ja kumppaneiden (2021, s. 29) tutkimuksessa nousi etäopetuksen merkittäväksi myönteiseksi ominaisuudeksi.

## 5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen eettisyys on tutkijan vastuulla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2019). Tämän tutkimuksen eettisyyttä olen pyrkinyt tarkastelemaan koko tutkimusprosessin ajan, apuna käyttäen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa (TENK, 2012) sekä Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje (TENK, 2019). Näen velvollisuutena tarkastella tutkimuksen eettisyyttä, koska Oulun yliopisto on yksi organisaatioista, joka on sitoutunut noudattamaan ohjeita sekä edistämään eettisten periaatteiden tunnetuksi tekemistä.

Yhtenä tärkeimpänä eettisenä kysymyksenä tutkimusprosessin alkuvaiheessa näin haastatteluun osallistuvien luokanopettajien eettisen kohtelun. Tutkimukseeni osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Luokanopettajista kolme otti minuun ilmoitukseni jälkeen yhteyttä ja osoitti kiinnostuksen osallistua haastatteluun, yksi luokanopettajista kuului omaan lähipiiriini ja häntä kysyin henkilökohtaisesti. Myös hänelle painotin tutkimukseni vapaaehtoisuutta ja ettei henkilökohtainen suhteemme velvoita häntä osallistumaan, vaan päätös on hänen.

Ennen haastattelun aloitusta kävin jokaisen luokanopettajan kanssa läpi hänen oikeutensa ja tutkijan velvollisuuteni huolehtia osallistujan yksityisyydestä. Jokaisen luokanopettajan kanssa käytiin sama asiakirja suullisesti läpi, jonka valossa pyysin osallistujalta suullisen suostumuksen tutkimukseen. Asiakirja löytyy tämän tutkielman liitteistä (liite 3). Tutkimuslupaa käsittelevä asiakirja on muodostettua Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeiden avulla ja asiakirjan pyrkimyksenä oli tehdä osallistuja tietoiseksi haastattelun tallentamisesta, sekä osallistujan oikeuksista keskeyttää haastattelu, olla vastaa-matta tai perua suostumuksensa. Lisäksi tein osallistujan tietoiseksi, että hänen yksityisyytensä on suojattu, tutkijana en luovuta hänen tietojään eteenpäin, enkä jätä tai tuo tunnistettavia tietoja esille tutkielmassa. Kaikki osallistujat antoivat suostumuksensa.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan tutkimusaineistojen tulisi olla avoimia myös muille tutkijoille. Tämän tutkimuksen näkökulmasta avoimuutta on säilytetty

kertomusten kautta, jotka on rakennettu osallistujien haastatteluista. Muuta tutkimusaineistoa ei ole tästä tutkimuksesta jätetty avoimeksi, koska tutkimusluvan yhteydessä lupaudun poistamaan haastattelujen tallenteet ja litteroidut tekstiversiot tutkielman valmistuttua. Tämä päätös perustui tutkijan ja tutkimuskohteen välisen luottamuksen vahvistamiseen.

Pyrin tarkastelemaan tutkimukseni eettisyyttä laajemmin, ehkä hieman arkisemmasta näkökulmasta. Tällä viitataan siihen, että pyrin minimoimaan haastatteluun osallistuvien kuorman. Tutkijana pyrin joustavuuteen, koska ymmärsin, että joulukuu ja tammikuu on luokanopettajille kiireellistä aikaa arvioiden ja arviointikeskustelujen vuoksi. Haastatteluakataulu ja haastattelun toteutustapa sovittiin jokaisen osallistujan kanssa yhdessä.

Heikkisen (2015) mukaan perinteisten tutkimuksen luotettavuutta kuvaavat validius ja reliaabelius käsitteet eivät sovellu kerronnallisen tutkimuksen luotettavuuden kuvailuun, koska käsitteet perustuvat relativistiseen tietokäsitykseen, jossa tietävä subjekti, esittää väitteen ulkoisesta todellisuudesta. Tällöin myös tiedon tulisi pyrkiä olemaan kontekstista riippumatonta, ajatonta ja yleispätevää (Heikkinen, 2015, s. 156, 163). Tämän tutkimuksen lähtökohdat perustuvat konstruktivistiseen tietokäsitykseen, jolloin tieto on kontekstista ja tarkastelijasta riippuvaista ja tutkija on osa sosiaalista todellisuutta, jossa tieto muodostuu. En näe tarpeellisena yrittää asettaa tätä perinteisen tietokäsityksen muotoilemien käsitysten muottiin, koska tämä tutkimus ei edusta kyseistä tietokäsitystä.

Vaikka perinteiset reliaabelius ja validius eivät sovellu tässä tutkimuksissa, ei tämä tarkoita, että tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun voisi jättää tekemättä (Aaltio & Puusa, 2020, s.181; Hirsijärvi & Hurme, 2010, s. 189). Kvalitatiiviselle tutkimukselle on esitetty vaihtoehtoisia tulkintoja käsitellä tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa reliaabeliutta voidaan esittää tutkijan toiminnalla (Hirsijärvi & Hurme, 2010, s. 189). Tässä tutkielmassa pyrin mahdollisimman läpinäkyvään tutkijan toiminnan kuvailuun. Tätä yritin vahvistaa koko tutkimusprosessin ajan pitämällä tutkimuspäiväkirjaa, jonka avulla pystyin palaamaan havainnoimaan omaa toimintaa sekä muodostaa mahdollisimman avoimen kuvailun. Mitä selkeämpää ja läpinäkyvämpää tutkija kerronta on, sitä paremmin luotettavuus on arvioitavissa (Aaltio & Puusa, 2020, s.181).



Tutkimusaineisto on kerronnallisen tutkimuksen avaintekijä, tässä tutkimuksessa aineisto koostui luokanopettajien kertomuksista. Aineisto kerättiin harkinnanvaraisesti, eli toisin sanoen niiltä henkilöiltä, joilla on tutkittavasta ilmiöstä tietoa. Kokemattomana tutkijana pyrin tukemaan aineistonkeruuta menetelmän avulla. Puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti, että sain kohdennettua kysymykset tutkimusintressin mukaisesti ja sain jokaiselta luokanopettajalta itse sanoitetun vastauksen, mutta teemahaastattelun joustavuus mahdollisti, että pystyin esittämään luokanopettajille tarkentavia kysymyksiä valmiin haastattelurungon ulkopuolelta itse haastattelutilanteessa.

Aineiston analysointi oli tietoisesti pitkä prosessi. Halusin antaa analyysille aikaa, enkä tehdä liian nopeita tulkintoja. Narratiivinen ja narratiivien analyysi soveltui tähän mainiosti, koska niiden avulla sain aineistosta niin laajempia kuin yksityiskohtaisempia tulkintoja. Osana narratiivien analyysia mieltämäni alustava analyysi mahdollisti, että tutustuin aineistooni läpikotaisin.

Yhtenä validointitapana on tarkastaa tutkijan ja tutkittavien tulkintojen vastaavuus (Hirsijärvi & Hurme, 2010, s. 189). Tämän tutkimuksen yhteydessä tarkistin vastaavuuden luokanopettajien kertomusten kohdalla, jotka olivat narratiivisen analyysin tulos. Kertomukset olivat minun tulkintaani heidän kerronnastaan, joten lähetin jokaiselle osallistujalle heidän oman kertomuksensa ja pyysin heitä tarkastelemaan kokevatko he, että kertomuksen sisältö vastaa heidän omia kokemuksiaan. Jokainen luokanopettaja hyväksyi kertomuksen. Yhden luokanopettajan kanssa teimme yhteisesti muutoksia kertomuksen yksittäisiin kohtiin.

Riessmanin (2008, s. 179) mukaan tutkijan tulee huomioida, ettei kutsu kertomusta totuudeksi, sillä kertomukset ovat aina riippuvaisia kontekstista ja tulkitsijasta. Tämä tutkimus ei tavoitellut totuutta, vaan kertomuksia ja niiden yhtä mahdollista tulkintaa. Luokanopettajat jakoivat kanssani yhden mahdollisen kertomuksen omasta tarinastaan, josta minä tein yhden mahdollisen uuden kertomuksen, ja nyt tutkielman muodossa jaan taas jälleen yhden mahdollisen kertomuksen luokanopettajien työssä jaksamisesta kevään 2020 COVID-19 pandemian aiheuttaman etäopetusjakson ajalta.

## 6 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, mitä luokanopettajat kertovat omasta työssä jaksamisestaan kevään 2020 etäopetusjakson ajalta. Olen tarkastellut luokanopettajien työssä jaksamista etäopetusjakson ajalta neljän luokanopettajan kertomusten kautta. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys muodostui opettajan työn ja etäopetuksen teemoista, jotka näin muodostavan tutkimukselleni sopivan kontekstin. Seuraavaksi esitelen tämän tutkimuksen johtopäätöksiä ja samalla johdan pohdintaa luomalla merkityksiä tämän tutkimuksen tulosten ja opettajakoulutuksen sekä opettajan työn välille.

### 6.1 Yhteenveto tuloksista

Tämän tutkimuksen mukaan ei voida yksipuoleisesti sanoa, että kevään 2020 etäopetusjakso olisi ollut kokemus, joka heikentäisi kaikkien luokanopettajien työssä jaksamista. Osaa luokanopettajista se haastoi enemmän, kuin toisia. Kaksi luokanopettajaa kertoi oman työssä jaksamisensa heikentyneen etäopetusjakson aikana, kun taas kaksi muuta kertoi oman työssä jaksamisensa parantuneen etäopetusjakson aikana. Etäopetusjakson aikana jokainen luokanopettaja kertoi kokeneensa sekä työssä jaksamistaan kuormittavia että työssä jaksamistaan edistäviä ja tukevia kokemuksia. Kolme luokanopettajista kertoi kokeneensa enemmän kuormitusta, kun taas yksi luokanopettaja kertoi, ettei kokenut etäopetusjaksoa erityisen kuormittavana.

Tuloksissa käy ilmi, että luokanopettajien työssä jaksamiseen sekä myönteisesti että kielteisesti vaikuttivat niin yksilölliset, työn sisäiset ja työn ulkopuoliset ominaisuudet. Lisäksi tulokset osoittavat, että etäopetusjakson aikana työssä jaksamisen ja työssä jaksamisen kuormittumisen kokemuksiin vaikuttivat erilaiset ominaisuudet, kuin normaalissa lähiopetuksessa. Sama ominaisuus saattoi aiheuttaa useamman jaksamisen tai kuormittumisen kokemuksen, lisäksi sama ominaisuus saattoi aiheuttaa sekä myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia työssä jaksamiselle. Koettu kuormitus saattoi etäopetuksen edetessä muuttua myös jaksamista edistäväksi kokemukseksi.

Työssä jaksamista kuormittavina ominaisuuksina luokanopettajat nimesivät esimiehen tuen ja palautteen puutteen, kollegoiden kanssa tehtävän yhteistyön puutteen, yhteyden

saamisen oppilaaseen, työmäärän kasvun, ohjeiden puutteen, etäopetusjärjestelyt, oman osaamisen epäilyn, työn tunkeutumisen vapaa-ajalle, yksittäiset perheet, fyysinen paikalla olo, oppilaiden läsnäolon puutteen, oppilaiden valmiudet, työvälineiden puutteellisuuden, yhteydenpidon koteihin, huolen oppilaan kotioloista ja huoltajien kuormasta, oppimisen seuraamisen, samanaikainen lähi- ja etäopetus ja muut korona-ajan rajoitustoimenpiteet. Työssä jaksamista edistävinä ja tukevinä tekijöinä luokanopettajat nimesivät kasvatus työn vähenemisen, kollegat, läheiset, oppilaiden perheiden tuen, oman osaamisen havainnoinnin, selviytymisen kokemuksen, oman työn aikatauluttamisen ja oppilaiden uusien taitojen havainnoinnin.

Opettajuus on yksilöllinen kokemus, johon vaikuttaa niin oma tapa olla opettaja, mutta myös yhteiskunnan näkemykset ja odotukset opettajan työstä. Tässä tutkimuksessa luokanopettajien opettajuuden yksilöllisyyden tarkastelu jäi vähäiselle, mutta tutkimuksen tulosten mukaan voidaan todeta, että luokanopettajilla oli yhtenäisiä piirteitä, jotka tässä tutkimuksessa tulkitsen kuvaavan heidän näkemystään opettajuudesta. Luokanopettajien kertomuksissa korostui, että he pitivät laadukasta opetustyötä itsestään selvänä. Luokanopettajat näkivät laadukkaan työn velvollisuutena. Luokanopettajat asettivat työlleen tavoitteet, jotka lisäsivät työnkuormaa niin työmäärällisesti että laadullisesti, ja työtä tehtiin oman jaksamisen kustannuksella.

## **6.2 Pohdinta**

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty joulukuun 2020 ja tammikuun 2021 aikana, jolloin kevään 2020 etäopetusjaksosta on kulunut aikaa reilu puoli vuotta. On todennäköistä, että aikavälin myötä luokanopettajat ovat saaneet perspektiiviä niin etäopetusjaksoon kuin omaan työssä jaksamiseensa. Toisaalta, vaikka valtakunnallista perusopetuksen etäopetusjaksoa ei ole kevään 2020 jälkeen ollut, niin koronapandemia on edelleen läsnä vaikuttaen kokonaisvaltaisesti ihmisten arkeen. Luokanopettajien kertomukset osoittavat, että koulussa koronapandemia näkyvyys on vielä suuri, jonka vuoksi luokanopettajat eivät ole pystyneet täysin etääntymään kevään 2020 kokemuksista. Jos aineisto olisi tuotettu heti etäopetuksen päättyttyä, olisi mahdollista, että luokanopettajien kertomukset

olisivat erilaisia. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli tarkastella työssä jaksamista niin myönteisten kuin kielteisten tapahtumien ja kokemusten kautta, mutta jälkeinpäin arvioituna koen, että oma kysymysten asetteluni haastattelutilanteessa tuotti enemmän kielteisiä kokemuksia työssä jaksamisesta.

Tutkimuksen tuloksissa ilmenee, että luokanopettajien työssä jaksamisen kokemuksissa oli samanlaisuutta sekä erilaisuutta. Erilaisuutta selittää luokanopettajien ja työn yksilölliset ominaisuudet, jotka vaikuttavat sekä jaksamisen että kuormituksen kokemuksiin. Yksilöllisiä ominaisuuksia on muun muassa terveydentila, ikä, elämäntilanne ja oma opettajuus. Työn yksilöllisiä ominaisuuksia on muun muassa oppilasaines, työympäristö, työyhteisö ja toisaalta myös työnkuva, kun osa luokanopettajista toteutti vain etäopetusta ja osa toteutti sekä etä- että lähiovetusta. Samalaisuutta taas voi mahdollisesti selittää kokonaisvaltainen etäopetuksen ensikertalaisuus, eli jokainen luokanopettaja toteutti ensimmäistä kertaa laajaa etäopetusta ja jokainen luokanopettaja siirtyi toteuttamaan etäopetusta lyhyellä varoitusajalla, kenelläkään ei ollut niin sanottua etumatkaa. Toisaalta ei voi sanoa, että luokanopettajat olisivat aloittaneet etäopetuksen samalta viivalta, koska niin kuin tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, niin luokanopettajat aloittivat etäopetuksen hyvin vaihtelevissa työssä jaksamisen tasoissa.

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat työssä jaksamisen kokemuksen yksilöllisyyttä. Syy, miksi työssä jaksaminen on yksilöllinen kokemus jää tämän tutkimuksen valossa pinta-puoleiseksi, mutta tulokset osoittavat, ettei tietty kokemus tai kokemuksen ominaisuudet yksiselitteisesti tuota työn kuormitusta tai työssä jaksamista kaikilla luokanopettajille. Samoin tulosten mukaan voidaan todeta, ettei tietyt ominaisuudet, kuten työkokemus automaattisesti suojaa yksilöllistä työssä jaksamista. Tämä tutkimus vahvistaa työntekijän omaa roolia oman työssä jaksamisen kokemusten tunnistajana, tulkitsijana sekä ensisijaisen toimijana.

Työssä jaksamisen vahvistaminen ja tukemisen tulisi olla niin työntekijän, työnantajan ja yhteiskunnan keskeinen tavoite. Tämä tutkimus osoittaa, että yksilön omaan työssä jaksamiseen vaikuttaa niin yksilön omat, työn sisäiset ja työn ulkopuoliset ominaisuudet. Yksilöllä on merkittävä rooli oman työssä jaksamisen näkökulmasta, mutta tulosten mukaan voidaan todeta, että kokonaisvaltaisen työssä jaksamisen kannalta edellytyksenä on,

että työssä jaksamisen tukemiseen ja kuormituksen keventämiseen osallistuu myös työnantaja ja yhteiskunta. Yksilön omat mahdollisuudet vaikutta omaan työssä jaksamiseen voidaan nähdä jokseenkin rajallisina. Hellström (2008) puhuu reunatekijöistä, jotka luovat raamit opettajan työlle. Näen reunatekijöiden kytkeytyvän myös työssä jaksamiseen. Etäopetusjärjestelyt voidaan nähdä tämän tutkimuksen valossa merkittävänä työn reunatekijänä, joka haastoi työssä jaksamista, eikä luokanopettajilla ollut tähän vaikutusmahdollisuuksia. Toisaalta etäopetukseen siirtyminen oli perusteltu reunatekijä, koska sillä pyrittiin turvamaan yhteiskuntaa ja väestöä.

Luukkaisen (2004) sekä Soinin ja kumppaneiden (2008) mukaan opettajan työn on ihmishuhtedetyötä, työn ydin syntyy vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutusta tapahtuu oppilaiden, huoltajien ja työyhteisön kanssa (Soini ym., 2008). Tämän tutkimuksen tulokset tukevat vuorovaikutuksen merkityksellisyttä ja tarpeellisuutta opettajien työssä, myös työssä jaksamisen näkökulmasta. Etäopetusjärjestelyt muuttivat vuorovaikutusta jokaisen tahon kanssa. Tulokset osoittavat, että etäopetusjärjestelyjen vuoksi vuorovaikutus oli haasteellista ja jäi puutteelliseksi erityisesti oppilaiden ja työyhteisön kanssa, joka pääsääntöisesti kuormitti luokanopettajien työssä jaksamista. Vuorovaikutuksen merkittävä rooli osana opettajan työtä ja työssä jaksamista osoittaa, että vastaavien poikkeusolojen tai perusopetuksen äkillisten muutosten kannalta olisi tärkeää vahvistaa sekä opettajien ja oppilaiden vuorovaikutustaitoja eri välineiden ja kanavien kautta. Koulutuksen järjestäjän tulisi tukea opettajien osaamisen kehittämistä ja ylläpitoa sekä tarjota välineet, jotka mahdollistavat vuorovaikutuksen tilanteissa, joissa luokanopettaja ei pysty toteuttamaan opetusta oppilaan kanssa fyysisesti samassa tilassa. Perusopetuslain (1552/2011) 2§:n mukaan opetuksen tavoitteena on turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maassa, jolloin myös opettajien mahdollisuudet olla vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa tulisi turvata. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa opettajien työssä jaksamisen näkökulmasta, opettajille tulisi työnantajan puolesta tarjota yhdenmukaiset välineet. Laajemmasta näkökulmasta tulisi huomioida myös oppilaiden yhdenvertaiset välineet osallistua vuorovaikutukselliseen opetukseen myös etänä.

Tämä tutkimuksen tulokset korostavat vuorovaikutuksen merkityksellisyttä sekä vuorovaikutuksen ja työssä jaksamisen suhdetta. Tulokset herättävät pohdintaa Suomen opettajankoulutusta kohtaa ja tämänhetkisiä resursseja mahdollistaa

luokanopettajaopiskelijoiden merkittävien vuorovaikutustaitojen kehittämisen ja kehittymisen koulutuksen aikana eri tahojen, kuten oppilaiden, oppilaiden huoltajien, opettajakollegoiden ja esimiehen kanssa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että vuorovaikutuksella ja luokanopettajien työssä jaksamisella on yhteys, jolloin myös vuorovaikutuksen ja työssä jaksamisen suhteen vahvistaminen jo koulutuksen aikana voisi edistää vastavalmistuneen luokanopettajan siirtymistä työelämään, opettajan työn ytimeen sekä osaksi työyhteisöä.

Haastatteluun osallistuneet luokanopettajat kertoivat haastattelun yhteydessä, että he pitivät tutkimukseni aihetta merkittävänä. Kaksi luokanopettajista kertoi toivovansa, että omasta kertomuksestaan olisi merkitystä erityisesti tuleville luokanopettajille. Tällä oletin heidän viittaavan työssä jaksamisen merkityksellisyyteen niin työssä ollessa, kuin jo opintojen aikana. Opettajakoulutuksessa tulisikin ottaa esille enemmän työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen merkitys, niin luokanopettajan oman jaksamisen näkökulmasta, mutta myös oppilaan näkökulmasta. Muun muassa Soinin ja kumppaneiden (2008) mukaan oppilaan hyvinvointi on yhteydessä opettajan hyvinvointiin, joka tukee ajatusta, että opettajakoulutuksessa tulisi huomioida opettajien hyvinvointi ja työssä jaksaminen. Tämän tutkimuksen henkilökohtaisena lähtökohtana oli nimenomaan epävarmuus omasta työssä jaksamisesta vastavalmistuneena luokanopettajana ja koenkin tämän tutkimuksen olevan merkittävässä roolissa haastaen itseäni pohtimaan tulevaa työssä jaksamista ja työhyvinvointia ja omaa rooliani oman työssä jaksamisen tunnistajana, tulkitsijana ja toimijana.

Opettajuuden ja työssä jaksaminen suhteen tarkastelu jäi tässä tutkimuksessa melko pintapuoleiseksi. Erityisesti puutteelliseksi jäi opettajuuden vaikuttavat yksilölliset tekijät ja kokonaan tarkastelematta jäi yhteiskunnan odotukset opettajan työstä. Tämä tutkimus sen sijaan osoitti, että luokanopettajilla oli yhtenäisiä piirteitä työn tavoitteellisuudesta ja työn merkityksellisyydestä. Yhtenä mielenkiintoisena jatkotutkimusehdotuksena pidän opettajuuden tarkastelun työssä jaksamisen näkökulmasta. Luukkainen (2004) kuvaa, että opettajuuden ei tulisi olla pysyvä tila, vaan opettajuuden tulisi muuttua ja kehittyä. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia, onko opettajan oma tai yhteiskunnan kuva opettajuudesta muuttunut kevään 2020 etäopetuksen jälkeen ja kokevatko opettajat tämän

mahdollisen opettajuuden muutoksen olevan myönteisessä tai kielteisessä suhteessa omaan yksilölliseen työssä jaksamiseen.

Koronapandemia ei ole vielä keväällä 2021 täysin selätetty, joten sekä etäopetuksesta että työssä jaksamisesta löytynee useita tutkimusnäkökulmia. Tähän tutkimukseen osallistui neljä naisluokanopettajaa, joilla kaikilla työkokemusta oli yli 15 vuotta ja heidän oppilasaineiksensa koostui 1.–3. luokan oppilaista. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää millaisia kertomuksia rakentuisi, jos luokanopettajat olisivat miehiä, opetettava luokka olisi 4.–6. asteelta tai luokanopettajalla olisi työkokemusta alle 5 vuotta.

Muutama tähän tutkimukseen osallistuva luokanopettaja ilmaisi, että oman kertomuksen kerronta ja oman kertomuksen lukeminen oli voimaannuttava kokemus. Siksi koenkin, että kerronnallisen tutkimusmenetelmien hyödyntäminen luokanopettajien kokemuksia tarkastelevassa tutkimuksessa tulisi lisätä. Kerronnallinen tutkimusmenetelmä ja kertomukset voi parhaimmillaan rakentaa merkityksiä niin tutkimukseen osallistuville kuin tutkijalle itselleen. Kertomusten merkityksellisyyden näkökulmasta olisi mielenkiintoista perehtyä työssä jaksamiseen keskittyen voimaannuttaviin kokemuksiin ja ominaisuuksiin. Näin saataisiin merkityksellisiä kertomuksia, joilla mahdollisesti olisi voimaannuttava vaikutus työssä jaksamiseen.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Helsinki: Gaudeamus.
- Abbott, H. P. (2002). *Cambridge introduction to narrative. 2.painos*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, R. C., Bousselot, T., Katz-Buoincontro, J., & Todd, J. (2021). Generating Buoyancy in a Sea of Uncertainty: Teachers Creativity and Well-Being During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology*, 11, 614774.
- Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 12 (3), p. 80–97.
- Aho, I., (2011). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampere: Juvenes Print.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Euwema, M. C. (2005). Job Resources Buffer The Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology* 10 (2), p.170–180.
- Bakker, A. B., Hakanen, J., Demerouti, E. & Xanthopolou, D. (2007). Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology* 99 (2), p.274–284.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa – Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Eloranta, V. & Virta, A. (2002). Opettajuuden ja opetuskoulutuksen haasteet. Teoksessa Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.) *Oppiminen ja opettajuus* (s.33–156). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Golnick, T. & Ilves, V. (2020). *Opetusalan työolobarometri 2019*. OAJ:n julkaisusarja.
- Hakanen, J. (2005). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvoinnintutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2009). Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu* (s.29–42). Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. (2006). Burnout and Work Engagement Among Teachers. *Journal of School Psychology* 43 (6), p. 495–513.



- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (toim.). *Life History and Narrative* (s.111–135). London: Falmer.
- Heikkinen, H. L. T. (2015.) Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli ja Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 149–167). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajakoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsijärvi, S., & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holmberg, B. (1992). *Etäopetuksen lähtökohtia*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Husu, J., Salminen, J., Falck, A-K., Kronlund, T., Kynäslahti, H. & Meisalo, V. (1994). *Luokkamuotoisen etäopetuksen lähtökohtia: Kilpisjärvi-projektin alkuraportti*. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusu-vuori, J & Tiittula, L. (toim.). *Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 189–222). Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisen lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s.168–184). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hänninen, V. (2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Juvenes Print.
- Kalimo, R. & Hakanen, J. (2000). Työuupumus. Teoksessa Piirainen, H., Elo, A.-L., Hirvonen, M., Kauppinen, K., Ketola, R., Laitinen, H., Lindström, K., Reijula, K., Riala, R., Viluksela, M. & Virtanen, S. (toimi.). *Työ ja terveys Suomessa. 2000*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) *Opettajan taipaleella* (s. 41–60). Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos.
- Kiviniemi, K. (2000). *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajakoulutukselle – Opettajien ja opettajakouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajakoulutuksen kehittämishaasteista*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Hakapaino.

- Kokkonen, Y. & Myöhänen, U. (11.3.2020). WHO: koronavirusepidemia on muuttunut pandemiaksi [uutinen]. Saatavilla <https://yle.fi/uutiset/3-11252573>
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2016). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s.111–116). Helsinki: Gaudeamus.
- Kujala, T. (2008). Kerronnallinen tutkimus opettajan ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. ja Värri, V. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s.13–39). Tampere: Juvenes Print.
- Kujansuu, E. & Lukkari, T. (1997). Kilpisjärvi-projektissa mukana olleiden opettajien kokemuksia etäopetuksesta – biologia ja maantieto. Teoksessa Salminen, J. (toim.). *Etäopetus koulussa – Kilpisjärvi-- projekti 1994–1997*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laitinen, M. ja Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisen elämänkokemusten tutkimisessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. ja Nurmi, K. (toim.). *Narratiivikirja. Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 106–151). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lehtomäki, S. & Mikkilä – Erdmann, M. (2018). *Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Prologi: puheviestinnän vuosikirja, 2018, 10–25.
- Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A.-M. & Jögi, A.-L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Liebligh, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Applied social research methods, Vol. 47. Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Sage Publications
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä*. Tampere: Juvenes Print.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ:n julkaisusarja.
- Mattila, A. S. (30.5.2018). [www.terveyskirjasto.fi](http://www.terveyskirjasto.fi). Lääkärikirja Duodecim. Kustannus Oy Duodecim. Saatavilla <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00976> .
- Mäkikangas, A. (2007). Personality, Well-Being and Job Resources: From Negative Paradigm Towards Positive Psychology. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education.
- Niemi, H. (2002). Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & Sarras, R. (toim.) *Etiikka koulun arjessa* (s.125–137). Helsinki: Otava.
- Onnismäa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi – Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimukseen 2004–2009*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2010:1.

- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2020a). Johtotehtävissä opetuslalla [verkkosivu] Saatavilla <https://www.oaj.fi/arjessa/johtotehtavissa-opetuslalla/>
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2020b). Mitä opettajan työ on? [verkkosivu]. Saatavilla <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/>
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2020c). OAJ:n kysely: Yksittäisille oppilailla vaikeuksia, opetus sujuu pääsääntöisesti hyvin [tiedote]. Saatavilla <https://www.oaj.fi/ajankoh-taista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-kysely/> .
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2020d). Yhteistyö kodin kanssa [verkkosivu]. Saatavilla <https://www.oaj.fi/arjessa/yhteistyö-kodin-kanssa/>
- Opetushallitus. (24.5.2019). Koulujen työ- ja loma-ajat lukuvuonna 2019–2020 [uutinen]. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/koulujen-tyo-ja-loma-ajat-lukuvuonna-2019-2020>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2021). Usein kysyttyä – Etäopetus perusopetuksessa. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/usein-kysyttya/etaopetus-perusopetuksessa>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (16.3.2020). *Valtioneuvoston linjaukset varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen, lukio- ja ammatillisen koulutuksen, korkeakoulutuksen, vapaan sivistystyön sekä taiteen perusopetuksen järjestäjille koronavirustartuntojen leviämisen hidastamiseksi* [tiedote]. Saatavilla <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/valtioneuvoston-linjaus-suosituksista-varhaiskasvatuksen-esiopetuksen-perusopetuksen-lukio-ja-ammatillisen-koulutuksen-korkeakoulutuksen-vapaan-sivist>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö & Valtioneuvoston viestintäosasto. (28.4.2020). *Hallitus päätti varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen rajoitteiden purkamisesta*. [tiedote 297/2020]. Saatavilla <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallitus-paatti-varhaiskasvatuk-sen-ja-perusopetuksen-rajoitteiden-purkamisesta>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, Sosiaali- ja terveysministeriö & Valtioneuvoston viestintäosasto. (16.3.2020). *Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi* [tiedote 140/2020]. Saatavilla <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeus-oloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J. A. & Wisniewski, R.(toim.). *Life History and Narrative* (s. 5–24). London: Falmer.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavilla <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P2> .

Perkiö-Mäkelä, M. (2006). Ergonomia opetustyössä. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevalainen, N. & Laine, V. (toim.) *Hyvä koulu* (s. 71–91). Helsinki: Työterveyslaitos.

Puusa, A. (2020.) Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa A. ja Juuti P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.103–117). Helsinki: Gaudeamus.

Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A & Juuti, P. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.216–227). Helsinki: Gaudeamus.

Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 259–285). Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human science*. California: SAGE.

Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues and research perspectives. Teoksessa R. Vandenberghe & A.M. Huberman (toim.) *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (s. 38-58). Cambridge University Press.

Ruohotie-Lyhty, M. (2011). *Opettajuuden alkutaival – vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. Jyväskylän yliopisto.

Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. ja Hyvärinen, M. *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. ja Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. ja Hyvärinen, M. *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.

Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.

Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. (2001). *NYT RIITTÄÄ. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. Helsinki: Yliopistonpaino.

- Sari, T., Nayir, F. (2020). Challenges in Distance Education During the (Covid-19) Pandemic Period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), s. 328–360.
- Seppälä, R. (2006). Opettaja vuorovaikutusyhteiskunnassa. Teoksessa Grunthal, S. & Pentikäinen, J. (toim.) *Kulmakivi – Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* (s. 238–254). Helsinki: Otava.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 28 (4), s. 244–257.
- Sosiaali- ja terveysministeriö & Terveystieteiden tutkimuskeskus. (28.4.2020). *Epidemiologinen arvio varhaiskasvatusta ja kouluja koskevien rajoitteiden poistamisesta*. Saatavilla <https://valtioneuvosto.fi/documents/10616/22150002/Muis-tio+THL+STM+280420.pdf>.
- Suomen Vanhempainliitto. (2020). *Mitä perheille kuuluu-kyselyn väliraportti 21.4.2020*. Saatavilla <https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2020/04/Mita%CC%88-per-heille-kuuluu-v%C3%A4liraportti-21.4.2020.pdf>
- Säntti, J. (2008) Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika*, 2 (1), 7–22.
- Tanskanen, J., Kemppinen, S., Mäkelä, L., Kangas, H. ja Pensar, H. (2021). *Opetusalan ammattilaisten kokemuksia etätyöhön siirtymisestä COVID-19-pandemian vuoksi*. Vaasan yliopisto. Saatavilla <https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/12043/978-952-476-939-6.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Terveystieteiden tutkimuskeskus. (2021). Koronavirus COVID-19. Saatavilla <https://thl.fi/fi/web/infektiotaudit-ja-rokotukset/audit-ja-torjunta/audit-ja-taudinaiheuttajat-a-o/koronavirus-covid-19>
- Työterveyslaitos (n.d). Työhyvinvointi. Saatavilla <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyohyvinvointi/>.
- Uusiautti, S., Harjula, S., Pennanen, T. & Määttä, K. (2014) Novice Teachers' Well-Being at Work. *Journal of Educational and Social Research*, 4 (3), s.177–185.
- Valmiuslaki. 29.12.2011/1552. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20111552>.

- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review* 15 (June), s.17–40.
- Virolainen, H. (2012). *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. Helsinki: Books on Demand.
- Vuorio, J., Ranta, M., Koskinen, K., Nevalainen – Sumkin, T., Helminen, J. & Miettinen, A. (2021). Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. Opetushallitus. Saatavilla [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/31605670%20OPH%20Et%C3%A4opetuksen%20tilannekuva%20koronapandemiassa%20vuonna%202020%20verkkajulkaisu\\_21\\_03\\_30\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/31605670%20OPH%20Et%C3%A4opetuksen%20tilannekuva%20koronapandemiassa%20vuonna%202020%20verkkajulkaisu_21_03_30_0.pdf)
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Kimonen, E., Nevalainen, R. ja Hämäläinen, S. (2004). Luokanopettajien työn paineet, palkitsevuus ja työssä pysyminen Suomessa ja Englannissa. Teoksessa Hämäläinen, S. (toim.). *Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus* (s. 35–60). Jyväskylä: Yliopistopaino.

# Liitteet

## Liite 1

### Aineistokeruurunko

1. Pohjatiedot
  - työkokemus
  - sukupuoli
  - opetettava luokka ja oppilaiden määrä etäopetuksen aikana
2. Kerro, miten toteutit etäopetusta.
3. Kerro, miten määrittelet jaksamisen työssä. Kerro, mitä työssä jaksaminen tarkoittaa sinulle.
4. Kerro, mitkä tekijät/asiat kuormittivat työssä jaksamistasi etäopetuksen aikana. Kerro, miten tämä näkyi.
5. Kerro mitkä tekijät/asiat edistivät ja tukivat sinun työssä jaksamistasi etäopetuksen aikana. Kerro, miten tämä näkyi.
6. Kerro, koitko etäopetuksen aikana enemmän työssäjaksamista edistäviä ja tukevia vai kuormittavia tekijöitä.
7. Koetko, että työssä jaksamisesi vaikutti etäopetuksen toteuttamiseen?
8. Kerro, onko työssä jaksamisesi muuttunut etäopetuksen päättymisen jälkeen.
9. Kerro, vaikuttaako kevään 2020 etäopetuksen aikainen työssä jaksaminen sinuun vielä jotenkin. Miten?
10. Haluatko kertoa vielä jotain työssä jaksamisestasi tai kevään 2020 etäopetusjaksosta.
11. Arvioi oma työssä jaksamisesi 1–5, a) ennen etäopetusta, b) etäopetuksen aikana ja c) etäopetuksen jälkeen.

Liite 2

Hei luokanopettaja! Millainen oli työssä jaksamisesi etäopetuksen aikana?

Olen Reetta Niemi ja opiskelen 5.vuotta luokanopettajaksi Oulun yliopistossa. Tällä hetkellä työstätän Pro gradu – tutkielmaani, johon kaipaän haastateltavia luokanopettajia. Et-sin luokanopettajia, jotka ovat toteuttaneet etäopetusta kevään 2020 aikana.

**Tutkimukseni aiheena on opettajien työssä jaksaminen etäopetuksen aikana.**

Haastattelut on tarkoituksena toteuttaa ensisijaisesti etänä, esim. Zoom- tai Meet-sovel-luksen kautta tai puhelimen välityksellä. Toiveena on, että haastattelut toteutetaan vii-meistään tammikuun loppuun mennessä, mutta mielelläni aloitan haastattelut pikimmi-ten. Haastattelut nauhoitetaan ja ne kestävät maksimissaan yhden tunnin.

Jos olet kiinnostunut osallistumaan haastatteluuni, niin ilmoittaudu minulle sähköpostin tai Facebookin kautta.

[rniemi19@student oulu.fi](mailto:rniemi19@student oulu.fi)

Ystävällisin terveisin,

Reetta Niemi



### Liite 3

Osallistuessani Reetta Niemen Pro gradu - tutkielman haastatteluun olen tietoinen seuraavista asioista:

- Haastattelu videoidaan tai äänitetään, sekä myöhemmin muutetaan litte-roiduksi tekstiversioksi.
- Haastatteluun osallistuja saa keskeyttää haastattelun halutessaan.
- Haastatteluun osallistuja saa jättää vastaamatta halutessaan.
- Haastattelun osallistujan tietoja ei luovuteta eteenpäin.
- Haastatteluun osallistujan tunnistettavia tietoja ei tuoda esille Reetta Niemen Pro gradu – tutkielmassa.
- Reetta Niemi poistaa haastattelutallenteet ja haastattelun litteraatit pro gradu – tutkimuksen valmistuttua.